

**A construção do Eu Literário:  
Propostas para fomentar o gosto pela literatura**

**Maria da Luz Rosa Freire**

**Dissertação de Mestrado em Estudos Portugueses**

**Dezembro 2013**

**A construção do Eu Literário:  
Propostas para fomentar o gosto pela literatura**

**Maria da Luz Rosa Freire**

**Dissertação de Mestrado em Estudos Portugueses**

**Dezembro 2013**

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em (designação da área científica do mestrado), realizada sob a orientação científica do Professor Doutor António Martins Gomes.

## Agradecimentos

O *terminus* da presente dissertação corresponde à concretização pessoal e profissional de um projeto ambicioso que almejei, não obstante as dificuldades inerentes à simultaneidade do exercício da minha atividade profissional com o decurso deste trabalho de investigação, bem como os obstáculos que surgiram e que interferiram com a minha vida pessoal e profissional.

Neste âmbito, agradeço, em especial, ao Senhor Professor Doutor António Martins Gomes pela disponibilidade e interesse que sempre demonstrou aquando do acompanhamento da preparação da dissertação. Na verdade, a sua orientação foi indispensável e determinante para a realização deste trabalho e, consequentemente, para o sucesso da sua conclusão.

Deixo também uma palavra de apreço à minha irmã Cristina Freire, que me deu todo o apoio necessário à prossecução e conclusão deste trabalho, à minha colega e amiga Diana Branco que, como docente de Português do 9º ano, no ano letivo de 2011/2012 colaborou em todas as atividades promovidas para este nível de ensino, aplicando-as aos seus alunos, para além do incentivo e do apoio incondicional que sempre proporcionou, e à colega e amiga Rosalina Gomes, que se disponibilizou a ajudar no tratamento estatístico dos dados.

Agradeço, ainda, ao Conselho Executivo da Escola Básica e Secundária Professor Dr. Francisco de Freitas Branco, do Porto Santo, aos alunos do ensino básico, aos professores de Português da referida escola e aos vários mediadores que colaboraram na fase de recolha de dados através do inquérito por questionário e por entrevista, pela disponibilidade demonstrada e sem os quais seria impensável concretizar tal projeto.

Por fim, é igualmente devido um agradecimento ao Jornal *Fonte Nova*, de Portalegre, que muito simpaticamente me facultou os exemplares solicitados.

**A CONSTRUÇÃO DO EU LITERÁRIO:  
PROPOSTAS PARA FOMENTAR O GOSTO PELA LITERATURA**

**MARIA DA LUZ ROSA FREIRE**

**Resumo**

A presente investigação incide sobre o desenvolvimento da competência leitora, mais concretamente, sobre a fomentação do gosto pela literatura, com o intento de formar leitores de textos literários, um processo cognitivo, gradual e contínuo.

Neste estudo, aborda-se a competência leitora no seio familiar e escolar, espaços de educação e de desenvolvimento da cultura epistemológica, que devem proporcionar aos educandos estratégias de leitura, conducentes ao aperfeiçoamento da referida competência. Reflete-se igualmente sobre o valor crucial da leitura no desenvolvimento cognitivo e afetivo do ser humano, assim como o papel da literatura na construção do leitor de textos literários.

Neste sentido, incluem-se ainda ações destinadas à fomentação do gosto literário, que podem contribuir para o sucesso da aprendizagem e do desenvolvimento da leitura e, consequentemente, para a elevação dos índices literários e para a formação do leitor competente.

De forma a sustentar as ideias aqui apresentadas, questionou-se, por inquérito, um universo de alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico que frequentaram a Escola Básica e Secundária Professor Dr. Francisco de Freitas Branco, do Porto Santo, no ano letivo de 2011/2012. Recorreu-se ainda a um inquérito, por entrevista, aos docentes de Português dos níveis de ensino supracitados, da referida escola, bem como a outros mediadores que se considerou relevantes para o estudo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação, Escola, Leitura, Literatura, Competência Literária, Mediadores Literários.

**THE CONSTRUCTION OF THE LITERARY SELF:  
PROPOSALS TO FOSTER THE TASTE FOR LITERATURE**

**MARIA DA LUZ ROSA FREIRE**

**Abstract**

This research focuses on the development of reading competence, more specifically, on the fostering of the taste for literature, with the intent of educating readers of literary texts, a cognitive, gradual and continuous process.

This study addresses the reading competence within the family and school, spaces of education and development of epistemological culture, which should provide students with reading strategies, leading to the improvement of such skill. It also reflects on the crucial reading value in cognitive and emotional development of human beings, as well as the role of literature in the construction of the literary texts reader.

This study also includes actions aimed at fostering the literary taste, which may contribute to the success of learning and reading development and, thus, to raise the literary rates and to train the competent reader.

In order to sustain the ideas presented herein, it was questioned by inquiry, a universe of students of the 2nd and 3rd cycles of basic education who attended Primary and Secondary School Professor Dr. Francisco de Freitas Branco, Porto Santo, in the school year of 2011/2012. Still resorted to a survey by interview to Portuguese professors from the education levels abovementioned of that school, as well as other mediators that are relevant to the study.

**KEYWORDS:** Education, School, Reading, Literature, Literary Competence, Literary Mediators.

“As crianças continuarão a ser umas boas leitoras se os adultos que as cercam alimentarem o seu entusiasmo em vez de tentarem provar a sua competência, se estimularem o seu desejo de aprender em lugar de lhes imporem a obrigação de recitar, se as acompanharem no seu esforço sem esperarem contrapartidas, se fizerem vibrar o presente sem acenar com a ameaça do futuro, se recusarem transformar em trabalho forçado o que era antes um prazer, se mantiverem esse prazer até se transformar numa rotina, se edificarem essa rotina sobre a gratuidade da aprendizagem cultural e se as crianças descobrirem elas próprias o prazer dessa gratuidade.”

(Daniel Pennac apud Bárrios, Melo, Vitorino, 2011: 92)

# Índice

Resumo

Abstract

Introdução

1. Enquadramento geral ..... 1
2. Formulação do tema e justificação .....3
3. Objetivos e metodologia do trabalho..... 6

Capítulo I: Educação/Escola: Que desafios para o futuro?

- I. 1. O valor do ato de educar ..... 9
- I. 2. A escola como promotora da competência leitora.....13
- I. 3. Escola/Educação: caminhos a percorrer..... 16

Capítulo II: O valor da leitura

- II. 1. O ato de ler – implicações e motivações..... 19
- II. 2. Conceitos e tipos de leitura. .... 23
- II. 3. A leitura como fonte de prazer..... 25
- II. 4. A leitura e as exigências do mundo atual: breves considerações..... 27

Capítulo III: A literatura como expressão cultural

- III. 1. O conceito de literatura – breve abordagem..... 29
- III. 2. A dimensão estética e valorativa do texto literário. .... 33
  - III. 2.1. Funções da literatura ..... 35
- III. 3. O ensino da literatura – relevância e caminhos no panorama atual..... 37
- III. 4. A construção do Eu Literário ..... 39

Capítulo IV: O desenvolvimento da competência leitora

- IV. 1. O papel dos mediadores de leitura..... 41
  - IV. 1.1. O papel da família..... 42
  - IV. 1.2. O papel do professor de Português/Literatura..... 44



IV. 1.3. O papel da biblioteca .....	50
Capítulo V: A competência leitora nos alunos dos 2º e 3º ciclos do Ensino	
Básico do Porto Santo: Trabalho de campo	
V. 1. Características gerais do estudo .....	55
V. 1.1. Problemática.....	55
V. 1.2. Descrição e justificação do contexto onde decorre o estudo ....	57
V. 2. Apresentação e análise dos resultados do inquérito aplicado aos alunos .....	59
V. 2.1. Metodologia .....	59
V. 2.1.1. Instrumento de recolha de dados .....	60
V. 2.1.2. Amostra .....	62
V. 2.2. Análise e discussão de dados .....	62
V. 3. Apresentação e análise das entrevistas aplicadas aos vários mediadores de leitura do Porto Santo .....	67
V. 3.1. Metodologia .....	67
V. 3.1.1. Instrumento de recolha de dados .....	68
V. 3.1.2. Amostra .....	70
V. 3.2. Análise e discussão de dados .....	70
V. 3.2.1. Entrevista aos professores de Português .....	71
V.3.2.2. Entrevista ao responsável pelo projeto “Baú de Leitura” .....	73
V. 3.2.3. Entrevista aos encarregados de educação .....	74
V. 3.2.4. Entrevista ao bibliotecário da biblioteca da escola ..	76
V.3.2.5. Entrevista ao bibliotecário da biblioteca municipal do Porto Santo.....	77
V. 3.2.6. Entrevista ao presidente da empresa “Areal Dourado” .....	78
V. 4. Conclusões finais.....	78

## Capítulo VI: A competência leitora na escola

VI. 1. Que caminhos trilhar para a construção do leitor competente? .....	81
VI. 2. Apresentação/Avaliação de propostas de atividades para fomentar o gosto pela literatura .....	83
VI. 2.1. No Ensino Básico (2º e 3º ciclos).....	83
VI. 2.1.1. Atividades desenvolvidas em contexto de sala de aula no ano letivo de 2011/2012 .....	83
VI. 2.1.2. Atividades promovidas pela escola.....	98
VI. 2.1.3. Atividades aplicadas em outros momentos letivos .....	99
VI. 2.2. No Curso de Educação e Formação de Adultos (EFA) .....	101
VI. 2.3. Conclusões finais .....	104
Considerações finais .....	107
Bibliografia .....	113
Anexos .....	I
Anexo I: Inquérito por questionário aos alunos .....	III
Anexo II: Inquéritos por entrevista aos vários mediadores de leitura .....	IX
Anexo III: Análise descritiva do inquérito aplicado aos alunos.....	XV
Anexo IV: Análise descritiva das entrevistas aos vários mediadores.....	XXXV
Anexo V: Fotografias dos cartazes elaborados pelos alunos .....	XLIX
Anexo VI: Plano Regional de Leitura (2011/2012: 1º período).....	LIII
Anexo VII: Plano Regional de Leitura (2011/2012: 2º período).....	LXI
Anexo VIII: Plano Regional de Leitura (2011/2012: 3º período).....	LXIX



## Introdução

“Na Escola contemporânea, no limiar do século XXI, é uma urgente necessidade escolar, social e cultural, saber formar e educar leitores e, em especial, leitores de textos literários.” (Aguilar e Silva, 2000: 9)

### 1. Enquadramento geral

Os baixos níveis de literacia e os incipientes hábitos de leitura dos nossos jovens são uma realidade que, nos nossos dias, preocupa todos aqueles que veem na educação uma forma de investimento para a sociedade, numa época em que se aposta afincadamente nas exigências literárias. Perante tal depauperamento cultural, em 1990, ano considerado pela Organização das Nações Unidas (ONU) como Ano Internacional da Literacia, vários países propuseram-se a apoiar estudos<sup>1</sup> para conceber e promover os níveis de literacia dos seus cidadãos, através de projetos bem definidos.

Neste âmbito e devido “à necessidade de Portugal se integrar na comunidade internacional” (Afonso e Costa, 2011: 10), em 1999, Portugal aderiu ao programa PISA (Programme for International Student Assessment) para avaliar as competências dos nossos alunos. Nas suas três primeiras edições (2000, 2003, 2006) Portugal esteve abaixo da média da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), mas, em 2009, notou-se uma melhoria nos resultados. Na segunda metade da década de 90 haviam surgido *rankings* das escolas através da publicação de listas a partir dos resultados nos exames nacionais, que vieram ratificar os resultados aferidos nos diversos estudos.

Ainda na senda da literacia, Carlos Ceia refere que a globalização exige que Portugal desenvolva políticas educativas capazes de competir com os restantes países da OCDE (cf. Ceia, 2004c: 1), o que demonstra a pertinência destes estudos na aferição das competências literárias. Na verdade, o país, nos últimos tempos, através das várias

---

<sup>1</sup> Destaca-se o primeiro estudo internacional denominado “Study of Reading Literacy” (Elley, 1992), promovido pela International Association for the Evaluation of Educational Achievement, que envolveu trinta e dois países, incluindo Portugal, com alunos do 4º e do 9º ano. Este estudo referencia Portugal como um dos países da União Europeia com os níveis de escolarização e de literacia mais baixos. Elley atribui a responsabilidade destes resultados aos poucos investimentos na educação (cf. Sequeira, 2002: 52).

entidades competentes, tem feito esforços<sup>2</sup> para baixar os índices de iliteracia, contudo o problema persiste.

Perante o que anteriormente foi dito, Carlos Ceia refere que se o país pretender um desenvolvimento escolar significativo terá de apostar em medidas mais eficazes<sup>3</sup>, nomeadamente no investimento na formação dos professores, contribuindo estes, assim, para a construção de indivíduos “globalmente activos, competentes e informados” (Ceia, 2004c: 1), capazes de conviver cabalmente com o desenvolvimento de uma sociedade cada vez mais competitiva e, concomitantemente, permitir que o país ascenda a um patamar socioeconómico mais auspicioso.

Face ao antedito, afigura-se primordial referir que, atualmente, convivemos com uma crise generalizada, que passa pela leitura e, mais amplamente, pela educação, porém estas não se limitam ao nosso país<sup>4</sup>. Neste postulado, urge rever determinados conceitos, mormente toda a filosofia de valores inerentes ao indivíduo bem como o conceito de leitura, de acordo com as novas exigências de uma sociedade global, em constante transformação, marcada pelas idiossincrasias do leitor e pela massificação, pois denota-se que esta última enfatizou ainda mais o desinteresse dos alunos pela vida escolar.

Nesta esteira, a escola como instituição formadora, polo disseminador da cultura literária, deve contribuir para o alargamento social da leitura, através dos seus agentes educativos, promovendo medidas e estratégias pedagógicas e acionando mecanismos válidos para a implementação de uma educação paradigmática no que concerne à transmissão de valores e múltiplos saberes.

Do exposto decorre que todos nós, cidadãos, relacionados direta e indiretamente com a educação das crianças e dos jovens, devemos agir e lutar contra este flagelo

---

<sup>2</sup> Nesta sede, destaca-se o Plano Nacional/Regional de Leitura, a ativação dos projetos das Bibliotecas Municipais e da Rede Escolar das Bibliotecas, bem como as provas de aferição a Língua Portuguesa e a Matemática.

<sup>3</sup> A Argentina, o México e Espanha, países com níveis de literacia mais elevados que Portugal, já desenvolveram plataformas de conteúdos e informação no sentido de melhorar os seus índices literários (cf. Prole, 2005: 9), assim como também a Dinamarca e a Irlanda que investiram na educação e na economia e que conseguiram atingir lugares cimeiros (cf. Sequeira, 2002: 53). É de referir ainda que países como a Alemanha, Estados Unidos e Finlândia, embora tenham bons resultados, continuam empenhados em fomentar e dinamizar atividades em prol do desenvolvimento cultural do país (cf. Sequeira, 2002: 53-54).

<sup>4</sup> A título meramente informativo, refira-se que, segundo vários estudos, a realidade no Brasil é semelhante à portuguesa, no que concerne à falta de hábitos de leitura e à deterioração do ensino, o mesmo ocorrendo em Inglaterra (cf. Santos, 1995: 26).

cultural que assola Portugal, para que, assim, possamos competir com os povos mais desenvolvidos em prol de uma sociedade culta e equitativa.

## **2. Formulação do tema e justificação**

O presente trabalho de investigação tem como tema “A construção do Eu Literário: Propostas para fomentar o gosto pela literatura” e através dele pretendi contribuir para a reflexão sobre os problemas que se colocam no processo ensino/aprendizagem da leitura e na fomentação do gosto literário nos jovens, nos vários ambientes que os circundam, uma vez que se coaduna com a minha atividade profissional. Sendo um tema recorrente, ele continua atual e tem proporcionado inúmeros comentários e reflexões às mais variadas correntes sociais, políticas e culturais da sociedade. A este respeito, acresce referir que, no decorrer da presente investigação, deparei-me com inúmeras estratégias e atividades propostas por diversos autores, porém muitas não passam de sugestões teóricas sem sustentação e avaliação prática, sendo difícil reconhecer a sua viabilidade. Na realidade, esta análise não se pretende estática e isolada, sendo manifesta a necessidade de se efetuar uma apreciação crítica e próxima da resolução de problemas específicos e das necessidades reais.

É, pois, neste contexto que se inscreve este trabalho, fundado no pressuposto de que é necessário formar literária e culturalmente os jovens e torná-los capazes de competir com os vários desafios que a sociedade impõe. Como tal, considero importante deter o enfoque na ilha do Porto Santo, o espaço onde exerço as minhas funções profissionais.

Neste seguimento e, especificando mais claramente o exposto, procuro analisar e refletir sobre a competência leitora nos 2º e 3º ciclos do ensino básico, da Escola Básica e Secundária Professor Dr. Francisco de Freitas Branco, através da identificação dos gostos e interesses dos alunos, mediante a aplicação de um inquérito aos discentes e verificar, também, as convicções que os alunos têm da leitura. Pretendo, ainda, auscultar, mediante um inquérito por entrevista, as representações que os docentes de Português desta escola têm da competência leitora nas suas práticas pedagógicas, bem como as perspetivas de outros mediadores de leitura.

Nesta linha, torna-se, também, relevante apresentar algumas propostas pedagógicas que visam fomentar o gosto pela literatura e, ao mesmo tempo, refletir sobre os resultados dessas práticas. Acresce dizer que a grande maioria das estratégias

que vou patentear foi aplicada aos alunos que frequentaram o 9º ano de escolaridade no ano letivo de 2011/2012 na escola supracitada, porém, apresento outras aplicadas a outro tipo de alunos, nomeadamente aos alunos do 6º ano e também aos do Curso de Educação e Formação de Adultos. Por fim, sugiro, ainda, outras linhas de atuação que merecem relevo pelo grau de eficácia que já demonstraram em outros momentos da minha prática letiva. Justifico a escolha primordial do 9º ano visto ser o ano derradeiro do ensino básico e por constituir a fronteira para um novo ciclo de ensino, o secundário, sendo, também, o término para os alunos que não pretendam prosseguir os estudos e, por isso, considereei essencial elevar os conhecimentos culturais e literários destes jovens.

Na verdade, a escolha desta temática de investigação prende-se, pois, com vários aspetos que considero importante sintetizar. Com efeito, na prática letiva contacto frequentemente com jovens que manifestam uma grande incompetência literária e linguística, a qual se deve, em grande parte, à ausência de hábitos literários.

Apesar desta atitude passiva perante a leitura, estou convicta de que a maioria dos jovens está ciente dos seus benefícios, contudo sobrepõe-se uma pluralidade de fatores que concorrem para o afastamento desta atividade, tais como: o fascínio pelo mundo tecnológico, as dificuldades de aprendizagem, a falta de confiança em si próprio, a instabilidade emocional, a ausência de um projeto de vida, ou o insucesso permanente.

Como é consabido, a disciplina de Língua Portuguesa, nos seus programas, tem vindo ao longo dos últimos anos a menosprezar a literatura, que tem sido substituída, em grande parte, por textos informativos e utilitários que não conferem aos alunos reflexão, espírito crítico e cultura, instalando-se um vázio de valores a todos níveis. Esta perspetiva, aliada ao “endeusamento da tecnologia” (Vieira, 2010: 24) e a tudo o que ela tem de aliciante, conduziu a um afastamento em relação à disciplina, secundarizando a leitura e, consequentemente, deteriorando a formação dos jovens.

Face a esta situação, o descrédito tem vindo a aumentar e qualquer estratégia que seja feita para reabilitar a disciplina tem de partir dos vários mediadores que rodeiam os alunos. É essencial que os jovens sejam capazes de utilizar a leitura em prol da sua formação moral, sociocultural e intelectual, de forma a integrarem-se na vida social e no mercado de trabalho como cidadãos competentes. Atualmente, o ensino do português tem descurado esta perspetiva globalizante, privilegiando-se pedagogias que infantilizam (cf. Vieira, 2010: 32), que não contribuem em nada para o desenvolvimento das competências cruciais e para o enraizamento de práticas frutíferas.

Para além da desmotivação dos alunos, há, também, professores que começam a apresentar um desgaste permanente pela exigência que a sua profissão comporta. O elevado número de alunos por turma, o excessivo número de discentes sem os pré-requisitos básicos para o ano que frequentam, a extensão dos programas, o aumento da indisciplina que inviabiliza o cumprimento das planificações associadas à desvalorização da figura do professor, a sua instabilidade profissional e as condições precárias de muitas escolas, são fatores decisivos para o enegrecimento do ensino em Portugal. Perante tais adversidades, alguns docentes limitam-se a cumprir o programa e a contribuir para o sucesso educativo, adotando estratégias facilitadoras. É certo que esta atitude não é a mais correta, pois menospreza-se a exigência, o conhecimento e o desenvolvimento cultural em prol de estatísticas de sucesso, pactuando-se com a mediocridade e a incompetência (cf. Vieira, 2010: 17).

Nesta conformidade, destaca-se o papel fundamental que a literatura tem como potencial estruturadora de um conhecimento mais aprofundado de qualquer cultura e de um pensamento mais reflexivo e crítico em relação ao Outro e às interações estabelecidas entre o Eu e o Outro, contribuindo para a construção da personalidade do indivíduo.

Em suma e, perante o aqui explicitado, afigura-se premente repensar a escola e, sobretudo, o papel do professor como agente da mudança. Este já não é apenas um transmissor de conhecimentos, mas alguém que orienta e apoia os alunos na construção de saberes e na formação de hábitos literários. Cabe à escola, enquanto estrutura reguladora de ensino e aprendizagem, preparar os jovens para a vida ativa de uma sociedade contemporânea competitiva e democrática, inculcando saberes e valores para uma boa prática da cidadania e de hábitos literários. É neste intento que o meu trabalho docente é desenvolvido, tentando contribuir para o enriquecimento cultural e literário dos alunos, fomentando a reflexão crítica e o aperfeiçoamento da compreensão, da oralidade e da escrita bem como a promoção de valores.



### **3. Objetivos e metodologia do trabalho**

Tendo em conta a matéria sobre a qual se pretende discorrer, afigura-se primordial estabelecer antes de mais os objetivos que subjazem ao presente estudo. O primeiro reside, essencialmente, em analisar e refletir sobre os hábitos de leitura dos alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico da escola atrás mencionada. Pretende-se, também, refletir sobre as práticas pedagógicas de fomento do gosto pela literatura levadas a cabo pelos docentes de Português da referida escola, assim como refletir sobre o papel desempenhado pelos vários mediadores de leitura. Almeja-se, ainda, incutir hábitos de leitura e fomentar o gosto pela literatura nos alunos, enriquecer o seu léxico e a sua cultura literária, bem como exercitar e aperfeiçoar as expressões oral e escrita.

A nível metodológico, o trabalho contemplará uma parte teórica e uma outra prática. Assim, esta investigação inicia-se com um primeiro capítulo, onde é dado relevo ao ato de educar e ao papel formativo da escola, como promotora da competência leitora, numa época em que se denunciam realidades pouco animadoras relativamente aos hábitos literários dos portugueses.

O segundo capítulo fornece-nos a sustentação teórica referente ao papel crucial da leitura, no desenvolvimento cognitivo e afetivo dos jovens, onde são apresentadas as implicações e motivações presentes no ato de ler bem os conceitos e tipos de leitura existentes.

No terceiro capítulo aborda-se a temática da literatura como expressão cultural, que inclui uma breve abordagem ao conceito e a relevância da sua dimensão estética e valorativa, com vista à construção do leitor de textos literários.

No quarto capítulo fala-se do papel dos mediadores no desenvolvimento da competência leitora, destacando-se a família, o professor e os bibliotecários, peças essenciais na formação literária, intelectual e moral do indivíduo.

No quinto capítulo procede-se à apresentação do trabalho de campo, onde é exposta, de uma forma sucinta, a problemática e a metodologia utilizada, as questões e as hipóteses levantadas, bem como o instrumento utilizado para recolha de dados: um inquérito por questionário aplicado aos alunos atrás mencionados. Identificam-se ainda algumas limitações da presente investigação e pistas para futuros estudos.

Apresenta-se, igualmente, a análise e discussão dos dados recolhidos mediante a aplicação do inquérito e as respetivas conclusões. Aqui, é feita, também, uma reflexão sobre as conclusões retiradas das entrevistas feitas aos docentes de Português e a outros

mediadores da respetiva ilha, de modo a analisar a perspetiva dos vários agentes educativos face à leitura.

No sexto capítulo são apresentadas e avaliadas as propostas para fomentar o gosto literário, que constituem o cerne deste estudo. As mesmas foram aplicadas, na sua maioria, de acordo com os objetivos definidos e, como já foi dito, no ano letivo de 2011/2012, às turmas do 9º ano da Escola Básica e Secundária Professor Dr. Francisco de Freitas Branco. Contudo, são apresentadas também outras atividades aplicadas em outros momentos letivos e, ainda, são expostas algumas estratégias usadas com adultos, que poderão constituir uma mais-valia na fomentação do gosto literário.

O trabalho termina com algumas considerações finais que julgo pertinentes, pois estou consciente de que a aposta em atividades que valorizem o texto literário é fundamental na construção do leitor de textos literários.

Assim, de tudo o que foi dito, realço que como docente de Português, pretendo contribuir para melhorar o panorama cultural do nosso país, colaborando para a apropriação e aquisição de hábitos literários conducentes à criação de leitores de textos literários, ávidos de conhecimentos culturais e capazes de usufruir de algum prazer.



## **Capítulo I – Educação/Escola: Que desafios para o futuro?**

“ [...] educar é crer na perfectibilidade humana, na capacidade inata de aprender e no desejo de saber que a alma, no haver coisas [...] que podem ser sabidas e que merecem sê-lo, na possibilidade de nos podermos – nós, os homens – melhorar uns aos outros por intermédio do conhecimento.” (Savater, 2010: 12)

### **1. O valor do ato de educar**

Como início da presente investigação, pode-se afirmar que a educação é um dos pilares essenciais em que assenta o progresso da sociedade, assumindo a escola o espaço privilegiado onde se educa, de forma a almejar os desafios que a modernidade impõe. Esta instituição contribui, de forma muito relevante, para a formação afetiva, intelectual e cívica dos cidadãos, sendo, nesse âmbito, de realçar o valor da leitura e da escrita no desenvolvimento do ser humano. A competência da leitura é, nos nossos dias, o alicerce básico da educação, na medida em que quanto maior for a competência leitora, maior facilidade o indivíduo terá em se adaptar às exigências da sociedade contemporânea. Com efeito, a leitura é transversal a todas as áreas curriculares, em virtude de constituir a base sobre a qual assentam os conhecimentos, permitindo e contribuindo com a aprendizagem, para a construção da identidade pessoal.

Efetivamente, através da educação são transmitidos conhecimentos, comportamentos, aptidões e ideais, que se pretendem conservar ao longo das sucessivas gerações; devido à sua pertinência e importância para o indivíduo, ela “exerce uma ascendência capital sobre o nosso olhar acerca do mundo e da vida” (Pires, 2007: 126).

Face ao referido, falar de educação é falar do Homem e da vida, a qual “deve manter como centro a pessoa na sua identidade global, histórica e transcendental” (Azevedo, 2011: 126). Na verdade, cabe à escola prosseguir a sua missão: a “promoção do homem-mulher pessoa” (Azevedo, 2011: 126), pois esta é a sua crucial finalidade, para que seja devidamente reconhecido pela sociedade.

Neste propósito, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, decretada em 1948 pela Organização das Nações Unidas (ONU), consigna que a sociedade deve proporcionar equitativamente a educação a todos. Este direito levou à expansão do ensino e proporcionou o alargamento da escola de massas, bem como o estabelecimento de uma componente educacional assente numa raiz humanista. Neste âmbito, surgiu uma conceção democrática de educação, em que o Estado assumia uma

responsabilidade efetiva nesta área, para que todos tivessem acesso à mesma em condições de igualdade.

Perante tal realidade, impôs-se a necessidade de criar uma escola pública e um sistema educativo, que dotasse o indivíduo de capacidades, habilidades e saberes essenciais para uma inclusão, integração e participação ativa na sociedade (cf. Fernandes, 2011: 21). A implementação deste sistema ocorreu de uma forma lenta e progressiva, pois só em meados da década de 50 do século XX é que uma grande parte das nossas crianças estava efetivamente matriculada na escola. De facto, durante esse século ocorreu uma expansão dos ideais da democratização, os quais têm sido aplicados e concretizados de uma forma diferenciada, contudo, e como é natural, muito ainda há para fazer nesta área. Deste modo, é inevitável a referência à escolaridade obrigatória<sup>5</sup>, na medida em que esta constitui um fenómeno associado ao movimento político da Revolução Francesa e aos ideais de liberdade e de igualdade, bem como à Revolução Industrial e às consequências que daí advieram (cf. Fernandes, 2011: 18).

Em Portugal, ao longo do século XX, o sistema educativo foi alvo de transformações significativas, tendo sido evidente a alteração de um quadro disciplinar e sistémico, em que os objetivos eram a aquisição e a compreensão de conteúdos, para um quadro curricular integrador e continuado, que promove a diversificação e a transversalização de saberes e incorpora também a diferenciação pedagógica, em que a alteridade passou a estar no centro da educação. Neste âmbito, Fernando Savater diz-nos que

“o ideal de base da educação actual deverá ser a *universalidade democrática*.[...] pomos o facto humano – linguístico, racional, artístico [...] - acima das suas modalidades variáveis que investimos positivamente no seu conjunto antes de começarmos a sublinhar as suas características locais; e, sobretudo, que não excluimos *a priori* ninguém do processo educativo que desenvolve e potencia a humanidade.” (Savater, 2010: 40)

No século XXI, “continuamos a perseguir o ideal de construção de um projeto cultural universal para a educação básica” (Fernandes, 2011: 21) e, por isso, afigura-se premente o investimento na educação em prol da boa formação dos nossos jovens. Em virtude do quadro político e social da sociedade, a Organização das Nações Unidas para

---

<sup>5</sup> Em 1964, a escolaridade obrigatória passou a ser de seis anos, vindo competir com o papel da família e da Igreja na educação das crianças, e, em 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de outubro) a mesma passou para nove anos. Atualmente, ao abrigo da Lei nº 85/2009, de 27 de agosto, a escolaridade obrigatória é de doze anos.

a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) anunciou como “pilares estruturadores para a educação do século XXI: *aprender a conhecer; aprender a ser; aprender a fazer; aprender a viver juntos*” (Delors apud Fernandes, 2011: 26).

Neste sentido e face a esta pretensão, a escola deve ser repensada, bem como os papéis dos agentes educativos que nela intervêm. Para este efeito, destaca-se o desenvolvimento científico e tecnológico da sociedade, que trouxe uma nova conceção de abordar a educação, relegando para segundo plano a perspectiva humanista subjacente à mesma e impondo uma perspectiva economicista.

Neste postulado, Luís Aires refere que “a educação, sendo a mola impulsionadora de uma civilização activa e moderna, tem de estar acima de mundanos interesses económicos, partidários ou pessoais” (Aires, 2011: 51). Efetivamente, corroboro esta ideia, pois estou convicta de que só assim poderemos conquistar patamares de sucesso, no que diz respeito à competência leitora.

Cumprе, ainda, realçar que no século XX, durante décadas, enquanto alguns países investiram na educação, qualificando culturalmente a sua população, como já foi salientado anteriormente, Portugal pouco ou nada fez, na medida em que as suas prioridades incidiam sobre outros domínios. No entanto, o retardamento cultural foi-se alargando e a discrepância foi sendo cada vez mais notória face a outros países, tendo repercussões graves a nível económico-social. Acresce referir que, após a revolução de 1974, os Governos têm procurado implementar medidas para compensar o atraso existente e já consolidado, mas os problemas subsistem.

Com efeito, as transformações operadas não têm sido suficientes ou, dito de outra forma, não têm sido bem aplicadas pelos agentes educativos. Esta constatação resulta da evidência de que a educação dos nossos jovens ainda não conseguiu atingir os patamares desejáveis a este nível, mormente no que toca aos hábitos literários. Por isso mesmo, entendo que ainda há muito para fazer neste domínio e depende também de nós, docentes, agir com empenho e profissionalismo, de forma a alcançar os objetivos propostos.

De facto, para além das famílias, que desempenham um papel fundamental na educação dos seus filhos, os docentes têm o dever de formar as crianças e os jovens, promovendo o saber e a cultura e enaltecendo valores que permitam a construção de um ser social digno. Como docente, constato que, para além da escassez de hábitos de leitura, a ausência de valores, de regras e de princípios é uma constante nos nossos jovens, sendo imperioso implementar um sistema que fomente uma educação fértil

neste âmbito. Nesta esteira, Maria Isabel Pires considera que os jovens têm dificuldade em assimilar valores “porque não estão bem consigo mesmos, não possuem sensibilidade para apreciar a beleza” (Pires, 2007: 1). Assim, como modelos, devemos transmitir-lhes a necessidade do respeito pelo outro, da solidariedade e da justiça, bem como de um conjunto de valores que os façam crescer como cidadãos respeitados e respeitadores.

É urgente que Portugal desperte para proporcionar aos seus cidadãos uma educação de excelência. Há escolas com bons projetos e há professores que acreditam que podem tornar os seus próprios desígnios credíveis e exequíveis. No entanto, o que se tem constatado são sucessivas e pequenas reformas que apenas perturbam e confundem os professores, os pais e os alunos. Neste seguimento, Joaquim Azevedo faz alusão ao “irrespirável clima de irresponsabilidade que se vive na educação escolar em Portugal, sob o peso de um estatismo uniformizante e controlador” (Azevedo, 2011: 77), que impede a implementação de uma educação eficaz.

Por tudo o que ficou dito, entendo que a escola deve abrir as portas a projetos inovadores, quer de investigação, quer de partilha de conhecimentos, para que se proporcionem condições de mudança nas práticas pedagógicas, uma vez que “educar para a sociedade é capacitar alguém linguística, afectiva e culturalmente” (Ferreira, 2000: 396).

Como nota final deste Subcapítulo, não posso deixar de fazer referência à pertinência de um diálogo entre aqueles que tomam decisões políticas e aqueles que estão no terreno, que são confrontados com todos estes factos e que se encontram cientes e conscientes da plangente realidade, a qual, na maior parte das vezes, é percecionada de uma forma distorcida por aqueles que a veem à distância. Por vezes, esse distanciamento da realidade traduz-se em medidas inoperantes e ineficazes, incapazes de alcançar as metas desejadas.

## 2. A escola como promotora da competência leitora

“Chamo escola perfeitamente correspondente ao seu fim aquela que é uma verdadeira *oficina de homens*, isto é, onde as mentes dos alunos sejam mergulhadas no fulgor da sabedoria, para que penetrem prontamente em todas as coisas manifestas e ocultas [...]”

(Coménio, 1957: 155)

Ao longo da vida, a criança e o jovem são norteados por duas grandes instituições: a família e a escola. Elas transmitem conhecimentos e orientam as suas atitudes, tendo responsabilidades acrescidas na criação de sistemas propícios às aprendizagens, assim como também na promoção de práticas adequadas à formação de leitores autónomos, capazes de construir conhecimento, de refletir, de criticar e de avaliar a partir dos textos a que têm acesso.

Refira-se que, no presente quadro de referência da sociedade da informação e do conhecimento, ancorada nas novas tecnologias, é colocado o enfoque no papel da escola na formação dos jovens, ao nível das aprendizagens básicas, dos valores humanos e no paradigma da educação e da leitura. Atualmente, as aptidões exigidas ao indivíduo vão para além do ler, escrever e contar, razão pela qual a formação científica deve ser exigente e, por conseguinte, deve ser feita progressivamente ao longo da vida.

Cumpra salientar que, atualmente, muitas crianças têm acesso ao livro e à leitura durante a escolaridade obrigatória, fase crucial para inserir e contactar com os vários métodos educativos, que lhe vão proporcionar uma progressão cognitiva e humana, contudo continua-se a constatar uma letargia pelo ato de ler por prazer.

Nesta medida, posso acrescentar que o desinteresse dos alunos pela leitura prende-se com inúmeros fatores, porém considero que o cerne do problema é o facto de a grande maioria dos jovens não saber qual é a função da literatura bem como os seus benefícios. Ora, segundo o meu ponto de vista, este deve ser o ponto de partida, por parte dos vários mediadores, no que concerne à inserção de hábitos literários. A família deve encorajar e aliciar os seus educandos, adotando atitudes positivas face à leitura e, na escola, o docente deve explicar aos alunos qual a função das atividades propostas, para, assim, os discentes lhe atribuírem um valor, sentindo interesse no que estão a realizar, pois é “difícil fazer aprender, especialmente quando os alunos não reconhecem sentido ao que lhes ensina” (Ferraz, 2007: 72).

Perante esta lúgubre realidade, é inegável que a escola deve ter “um papel ativo e decisivo na formação global dos jovens” (Fernandes, 2011: 18), constituindo-se como



o espaço responsável pelas aprendizagens e desenvolvimento das várias competências, nomeadamente da leitura e da escrita, as quais são pilares essenciais para uma boa formação do indivíduo.

Deste modo, propende-se para o entendimento de que se deve investir e apostar num ensino baseado na problematização, na análise crítica mediante uma ávida curiosidade suscitada pelo empenho do docente, no âmbito da qual a instituição tem de oferecer desafios encorajadores para que os jovens adiram e participem nas atividades propostas.

Face ao antedito, a ideia de que a motivação está na base da educação tem dominado o ensino nas últimas décadas, uma vez que a criança aprende mais facilmente se gostar do que está a aprender e do modo como aprende. Contudo, nem sempre é assim, tal como evidencia Nuno Crato quando refere que podemos gostar muito de uma atividade e sermos incapazes de a realizar (cf. Crato, 2010: 64). O autor menciona também que o interesse por qualquer matéria não conduz ao seu estudo, sendo a necessidade e a organização que impelem o jovem para a aprendizagem, razão pela qual considera que “o erro está em imaginar que a motivação é condição prévia do estudo” (Crato, 2010: 64).

Por seu turno e sobre esta temática, constato, igualmente, através da minha prática docente que os jovens não querem aprender o que lhes dá trabalho, recusando-se, muitas vezes, a pensar; face a tal atitude, muitos docentes enveredam pela aplicação de atividades lúdicas com o objetivo de aproximar os alunos da aprendizagem. Ora, parece-me, de facto, que esta não é a atitude mais correta, uma vez que “a maior parte das coisas que a escola deve ensinar não pode ser aprendida por meio de jogos” (Savater, 2010: 35), especialmente quando se trata da veiculação de saberes fundamentais.

Nesta decorrência, Rui Veloso enfatiza a ideia atrás mencionada, referindo que não acredita “numa escola lúdica onde os ritmos de aprendizagem e de trabalho estejam condicionados por factores estranhos à situação de necessidade – aprender dá trabalho e nem sempre o podemos fazer com prazer” (Veloso, 2006: 131). Cabe ao professor, na sua prática letiva, promover estratégias válidas, valorizar o nosso património cultural e linguístico, adotando uma atitude séria e, ao mesmo tempo, entusiasta para seduzir o aluno, para que este entenda que o conhecimento é essencial para a vida e que o papel da escola é “preparar os jovens para um mundo competitivo [...]. Quanto mais cedo os

jovens perceberem que têm de se disciplinar e trabalhar, fazendo coisas opostas aos seus gostos, melhor” (Crato, 2010: 65).

Acresce referir que concordo inteiramente com as perspetivas apresentadas, pois acredito que um ensino de qualidade e exigência não passa, efetivamente, pela componente lúdica, que promove o descrédito e a atitude de relaxamento face às tarefas propostas. Para além de que “a permanente falta de exigência [...] anula a vontade natural de progredir, que exige esforço e força de vontade” (Vieira, 2010: 70) e faz com que “alunos razoáveis [...] regridam” (Vieira, 2010: 70). Neste postulado, Joaquim Azevedo alerta, ainda, para o clima de “facilitismo e festa” (Azevedo, 2011: 67) que se vive nas nossas escolas e que não confere qualquer credibilidade à educação.

Nesta conformidade e relativamente à competência leitora, não se pode encará-la de forma lúdica e apenas como os alunos gostam. Efetivamente, é necessário despertar-lhes o gosto pela leitura, mas não apenas dentro dos seus interesses, pois é imperioso abrir-lhes horizontes, fornecendo-lhes diferentes perspetivas da vida, para que a visão que têm do mundo não fique consignada aos seus parcos conhecimentos.

Assim sendo, cumpre aqui realçar novamente que a escola é um espaço onde a leitura se deve promover de forma adequada, pois é lá que se inicia, na maioria dos casos, e desenvolve o gosto e a prática da mesma. Estou convicta de que para fomentar hábitos de leitura é necessário apostar e implementar projetos e trajetos, tendo em vista a formação de bons leitores, pois só assim o jovem despertará para aquilo que lhe poderá suscitar algum deleite, visto que “para formar grandes leitores, leitores críticos, não basta ensinar a ler. É preciso *ensinar a gostar de ler*” (Villardi apud Silveira, 2003: 113).

Efetivamente, o contexto escolar deve proporcionar desde os primeiros anos momentos de leituras diversificadas, para que o aluno contacte com as diferentes tipologias e aprenda a diferenciá-las e a distingui-las consoante o seu propósito, e que sejam também implementadas atividades que visem o desenvolvimento das várias competências, pois é neste espaço privilegiado que elas se desenvolvem de forma estruturadora e estruturante e, concomitantemente, aproximem os jovens da leitura, pois, tal como afirma Ezequiel Silva, a escola, por vezes, “ao invés de promover a leitura, de formar o gosto, de estimular a maturidade do leitor, [...] destrói a leitura, deforma o gosto e muitas vezes faz o leitor patinar no mesmo lugar” (Silva, 2000: 562).

A escola alarga os horizontes dos alunos através da leitura de obras literárias e do valor patrimonial, cultural e histórico inerente à mesma, bem como através das

potencialidades exclusivas dos textos literários, de representação do mundo. Ela constitui-se, assim, como espaço fertilizante na construção de um sujeito apto para enfrentar as exigências de uma sociedade competitiva.

Face ao exposto e em síntese reforço a ideia de que a escola, como instituição formadora da comunidade interpretativa, deve fornecer ferramentas e mecanismos que permitam uma integração cabal dos jovens na sociedade, encorajando-os para a leitura, inculcando e alicerçando hábitos culturais.

### **3. Escola/Educação: caminhos a percorrer**

Como já foi mencionado, a escola, ao longo dos tempos, tem vindo a assumir um papel decisivo na educação, contribuindo para a formação da personalidade do indivíduo (cf. Pires, 2007: 126), apesar dos vários fatores que têm inibido a sua capacidade socializadora, “tais como a massificação da educação, a perda de prestígio dos professores e a rigidez dos sistemas educativos até factores externos como o dinamismo e rapidez da criação de conhecimentos e o aparecimento dos *mass-media*” (Tedesco, 2000: 44).

No que concerne a perspectivas acerca da educação juvenil, evidenciam-se, entre o senso comum, algumas a que me parece pertinente aludir. Em primeiro lugar, a escola é encarada como um desprezioso depósito dos respetivos educandos e, de seguida, a perspetivação da instituição escolar como o local em que os jovens devem obter resultados bastante satisfatórios que lhes permitam a entrada no ensino universitário. Há ainda quem visualize a escola como um ponto de passagem em que os discentes são educados e instruídos, e finalmente surgem os que a entendem como a possibilidade de aquisição de uma qualificação profissional para o exercício futuro de uma profissão.

É inegável que, nos últimos anos, a escola se desenvolveu, no entanto, esse desenvolvimento ocorreu de forma inadequada às novas realidades. Ademais, aos problemas escolares associam-se outros não escolares que constituem entraves, os quais poderão, todavia, constituir um desafio para quem quer fazer algo benéfico por esta instituição.

Não se pode olvidar que as mudanças sociais que têm vindo a ocorrer exigem também uma alteração nos parâmetros educacionais, o que conduz a que o professor procure novos modelos de comunicação e de relação pedagógica. Neste âmbito, acresce referir que a escola teve de se preparar para receber alunos oriundos de vários países,

obtendo e ajustando diversos mecanismos para lidar com a heterogeneidade cultural e linguística.

Perante todas estas adversidades, Cristina Vieira e Ana Paula Relvas salientam “que é necessário repensar a escola enquanto estrutura e instituição” (Vieira e Relvas, 2003: 79), para que os nossos alunos tenham acesso a uma educação de qualidade. Para tal, Joaquim Azevedo acrescenta que é necessário “pensar a escola como uma organização que a isso se dedica, “de alma e coração” (Azevedo, 2011: 273), que cuidadosamente se debruça sobre os seus problemas, sobre todos os seus recursos [...] e os coloca ao serviço da importante missão educativa” (Azevedo, 2011: 273).

Seria apazível que este momento de pessimismo que atualmente atravessamos na educação conduzisse à reflexão por parte de intelectuais, de governantes e de todos aqueles que se preocupam com o país e, em especial, com a educação, no sentido de encontrar estratégias para solucionar problemas que estão a tomar proporções alarmantes, nomeadamente, a falta de valores e a falta de hábitos literários.

Finalizando este capítulo, não posso deixar de frisar que, para que tal seja exequível, são necessárias iniciativas conducentes à criação de projetos credíveis para uma reestruturação da instituição, devendo emergir atitudes e práticas relevantes e estimulantes, capazes de ativar e elevar o gosto pela leitura e pelo saber. Efetivamente, acredito que são os bons professores que fazem uma boa escola e, por isso, considero que se deve apostar e investir na sua formação científica e profissional, dando-lhe condições para o exercício pleno das suas funções. No entanto, estou consciente de que esta mudança é uma tarefa árdua, porém não impossível de realizar, pois a mudança em educação depende daquilo que os professores pensarem dela e conforme a construírem, pois ela é “uma atividade nobre, superior e elevada, desempenhando a mais importante das missões: a formação do homem” (Machado, 1999: 44).



## **Capítulo II - O valor da leitura**

### **1. O ato de ler – implicações e motivações**

“Ler é um alimento do espírito sem o qual ficamos incompletos.”  
(Ceia, s/d: 6)

As competências literárias têm vindo a assumir uma grande importância na sociedade, como alicerces intelectuais de um repositório cultural necessário ao desenvolvimento e enriquecimento do indivíduo, “promovendo autonomia, aquisição de conhecimentos, desenvolvimento do espírito crítico e abertura às muitas perspectivas por que se pode representar e analisar o real” (Magalhães, 2000: 70).

Refira-se que a competência leitora está na base de formação do ser humano e define o grau de literacia do indivíduo, o qual se vai desenvolvendo gradualmente de acordo com a pluralidade de leituras que vai realizando, pois, como refere Carlos Ceia, “Somos o que lemos. Quem nunca leu ou quem leu muito pouco, não conhece nem o mundo em que vive nem os mundos que podemos sonhar” (Ceia, s/d: 7-8).

Perante esta evidência, ela exige a apropriação de técnicas de representação da realidade que têm como suportes a visão e as competências fonológica e grafemática. Para além de desenvolver outras competências como a oralidade e a escrita, aumenta o nível de literacia e forma intelectual e moralmente o indivíduo, desenvolvendo a imaginação e promovendo a aquisição de cultura.

Atualmente, a comunidade científica tem defendido com grande afincamento as competências da leitura e de escrita como um bem crucial, determinante na formação dos jovens, na medida em que as atividades relacionadas com esses domínios moldam a sua personalidade, permitindo o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, dotando-o de ferramentas que lhe permitem um melhor conhecimento de si próprio e uma melhor intervenção na sociedade. Nesta sede, estou ciente de que a leitura é uma tarefa complexa, que “necessita de uma prática continuada para que se converta gradualmente em hábito” (Ribeiro et al., 2009: 157), por isso é fundamental que se instigue tal ato desde os primeiros dias de vida (cf. Ceia, s/d: 6).

Retomando o acima mencionado, a leitura, sendo um processo holístico, contínuo e moroso que evolui de forma dialética e interativa, deve iniciar-se em casa, ser fomentada na escola e continuar pela vida fora e constituir uma prioridade no currículo escolar. Nesta senda, Maria de Fátima Moreira e Iolanda Ribeiro fazem

referência ao modelo ORIM<sup>6</sup>, o qual apresenta as atividades promotoras do desenvolvimento da literacia para crianças em idade precoce. Este modelo tem como objetivo desenvolver na criança hábitos e técnicas conjuntamente com a família, antes de entrar na escola, valorizando o seu esforço, reconhecendo o seu empenho e as suas capacidades. Os adultos devem, assim, interagir com as crianças, partilhando e ajudando na interpretação dos textos, constituindo-se como modelos.

Ainda neste âmbito, Jeanne S. Chall (1983), baseando-se nas teorias de Piaget alude a cinco estádios de desenvolvimento da leitura, considerando um pré-estádio 0, chamado “pré-leitura” que vai até aos 6 anos. Nesta fase, as crianças, cuja família é letrada apropriam-se de conhecimentos e têm potencialidades para desenvolver capacidades e competências com facilidade. O primeiro estádio (“estádio inicial de leitura ou de decodificação”) corresponde aos 6 e 7 anos, (1º e 2º anos). Neste estádio a criança consegue associar o som à letra. O segundo estádio (“confirmação, fluência e separação do texto”) corresponde aos 7 e 8 anos de idade, (3º e 4º anos). Nele dá-se a consolidação de conhecimentos obtidos no primeiro estádio e fluência na leitura. O terceiro estádio (“ler para aprender o que é novo”) tem duas fases: a primeira reporta às crianças entre os 9 e 11 anos, (4º ao 6ºano) em que os alunos são capazes de ler textos sérios e extensos, mas têm dificuldade em ler livros mais complexos; a segunda contempla as idades entre os 12 e 14 anos, (7º e 8º anos) em que os alunos conseguem ler textos mais complexos tal como os adultos. Neste estádio relacionam-se as ideias com o que está escrito. A leitura é sobre factos, conceitos e as formas de concretizar determinadas ações.

O quarto estádio (“pontos de vista diferenciados”) compreende as idades entre os 14 e os 18 anos. Nele estão envolvidos vários pontos de vista e diferentes perspetivas dos factos e dos conceitos aprendidos anteriormente. Finalmente, no quinto estádio (“construção e reconstrução – uma mundividência”) a partir dos 18 anos, é dado um relevo particular à dimensão qualitativa do conhecimento, em que a leitura é orientada para um objetivo específico. O leitor apropria-se de conhecimentos a partir de informações provenientes de outros (cf. Lages et al., 2007: 15-16).

Com efeito, e no âmbito da temática aqui em apreço, Rui Veloso alerta, ainda, para a importância da educação do olhar (cf. Veloso, 2005: 9), uma vez que a linguagem

---

<sup>6</sup> Maria de Fátima Moreira e Iolanda Ribeiro aludem ao Modelo ORIM (Oportunidades, Reconhecimento, Interação, Modelo), que foi desenvolvido na Universidade de Sheffield por Hannon e colaboradores, (2000), (cf. Moreira e Ribeiro, 2009: 48).

icónica, aliada ao texto verbal, facilita o ato de decodificação da leitura, permitindo uma interação mais eficaz entre o texto e a criança. Ora, neste aspeto, a literatura infanto-juvenil é “uma boa “isca”, sedutora, agradável, eficaz para iniciar as crianças na leitura” (Chartier, 2008: 132). Para além de distrair, tem também a função de formar, pois são as primeiras leituras que ajudam a construir a personalidade, a inteligência e o carácter.

É ainda ingente realçar que, para além da decodificação de textos, o conceito de leitura é algo mais complexo, é uma atividade dialética e dialógica, em que estão implicados três fatores: o texto, o leitor e o contexto. Nesta conformidade, julgo oportuno mencionar que, ao ler um texto o leitor traz as suas expectativas, os seus conhecimentos sobre a estrutura da língua e os seus antecedentes culturais, e é em função destes elementos que o texto ganha uma dimensão mais ou menos considerável.

A par do que foi referido, convém sublinhar que, ao longo dos tempos, tem-se notado uma alteração de paradigma no que respeita ao ato de ler, que passou da mera decodificação à necessária compreensão, implicando uma interação entre o leitor e o texto (cf. Prole, 2005: 1). Esta relação poderá, posteriormente, manifestar-se, também, através da escrita, em que o leitor terá a oportunidade de interagir com o texto original (hipotexto), procedendo a alterações, transformando-o num hipertexto, produto da criatividade do sujeito.

Ainda atinente à temática que tem sido abordada, um outro fator a ter em conta na leitura é o contexto. Neste âmbito, Jocelyne Giasson considera a existência de três tipos: o psicológico, o físico e o social (cf. Loureiro, 2000: 870). O primeiro está relacionado com a motivação do aluno para a leitura; o segundo tem a ver com o ambiente proporcionado para exercitar essa competência, e o terceiro relaciona-se com as formas de interação dos intervenientes no processo de leitura.

Conforme se depreende das palavras atrás proferidas, a leitura parte de motivações internas e externas, proporcionando o diálogo entre o eu e a alteridade. Neste sentido, o texto deve constituir um desafio pela curiosidade que despoleta e o indivíduo tem de sentir prazer no que lê, sendo essencial o seu envolvimento no texto a par do entusiasmo conferido pelo agente educativo.

No que concerne à motivação extrínseca, a criança pode ser seduzida mediante recompensas, pela competição ou através da valorização da atividade. Para além disso, os vários mediadores não devem descurar a persistência como algo essencial na



formação de leitores. Acresce, ainda, referir que a atitude face à leitura também é fundamental e pode condicionar o ato de ler.

É, igualmente, inegável que o contexto familiar é extremamente importante no que toca à aquisição de hábitos de leitura, cabendo à família desenvolver e promover o gosto pelo saber, inculcar a valorização da palavra, incentivar à superação de obstáculos e apoiar os sucessos e insucessos dos seus educandos. Na escola, o contacto com os livros também deve ser uma prioridade, através de idas à biblioteca ou de contactos com escritores. É também importante que a escola promova e fomente atividades para os pais, para que estes transmitam aos seus filhos valores culturais e literários.

Nesta investigação, cumpre, igualmente, destacar um outro problema com que os docentes se confrontam hoje em dia, relacionado com a falta de hábitos literários: a rejeição pelo aprender. Constata-se que os jovens, na sua maioria, adotam uma atitude de apatia face à leitura e ao conhecimento, em geral. Quando são solicitados pelo docente, muitos são aqueles que não respondem ou porque não sabem ou porque simplesmente não querem responder, exigindo que lhes seja facultada de imediato a resposta. Esta letargia e ausência de curiosidade preocupam todos aqueles que lidam com esta camada populacional, muitas vezes sem saber como resolver as várias situações adversas aos objetivos do docente.

Se outrora o consumo de livros estava relacionado com a escolarização do indivíduo, hoje em dia esta realidade não é tão evidente. Ler já não é considerado um privilégio numa sociedade massificada, onde se acentuam cada vez mais as desigualdades sociais e o incremento da economia mediático-publicitária que dá primazia e valoriza outros bens de consumo<sup>7</sup>. Não obstante esta realidade, e com base em estudos realizados<sup>8</sup>, os índices de leitura nos nossos dias são mais elevados, isto porque os mesmos se concentram num tipo de leitura funcional, dita “comercial” e

---

<sup>7</sup> Fernanda Viana e Marta Martins referem um estudo realizado por Santos et al. (LP-2007) que conclui que a televisão, o cinema e a Internet desviam as crianças da leitura (cf. Viana e Martins, 2009: 12).

<sup>8</sup> Maria de Fátima Sequeira refere um estudo efetuado em 1989, mas somente publicado em 1992, por Eduardo Freitas e Lima Santos sobre os *Hábitos de Leitura em Portugal*, a indivíduos com idade igual ou superior a 15 anos, denotando-se que “poderá haver uma tendência para a resistência ao livro, mas não a uma leitura mais generalizada que inclui revistas ou jornais” (Sequeira, 2000: 53-54).

inserida no conceito de paraliteratura<sup>9</sup>, que absorve o leitor em função dos seus interesses básicos, primordiais e momentâneos<sup>10</sup> (cf. Silva, 2007: 2).

Face ao antedito, e como nota final deste Subcapítulo, convém destacar a importância das competências literárias no desenvolvimento do indivíduo mas, para tal, é necessário conjugar esforços conducentes ao enraizamento de práticas efetivas de leitura nos jovens, por forma a suplantarem os baixos índices relatados nos vários estudos e assim elevar o nível cultural do nosso povo equiparando-o a outros povos, de países que decidiram investir na educação literária.

## 2. Conceitos e tipos de leitura

“Favorecer o gosto de ler implica que a instituição escolar proporcione ocasiões e ambientes favoráveis à leitura silenciosa e individual e que promova a leitura de obras variadas [...]”

M.E. – DGEBS, 1991: 19)

Os objetivos elencados pelos Programas de Língua Portuguesa para o 3º ciclo do Ensino Básico (1991) permitem inferir que as aulas desta disciplina devem estar centradas em práticas de língua que visem o desenvolvimento das diversas competências. Tal orientação remete, assim, para conteúdos relativos aos domínios: Ouvir e Falar, Ler e Escrever, os quais devem estabelecer entre si uma interação através dos processos de operacionalização selecionados pelos docentes, pois é a partir da ação de reciprocidade entre as várias modalidades que o sujeito vai adquirindo e aperfeiçoando o seu desempenho linguístico e cognitivo.

Neste pressuposto, este Subcapítulo inicia-se com a alusão a um excerto que faz parte do domínio da leitura, que prevê que a escola promova o desenvolvimento da competência e do gosto de ler, fomentando atividades e criando ambientes que proporcionem um envolvimento benéfico entre o sujeito e o texto, instigando à formação de leitores continuados. Acresce mencionar que no referido documento e na base da formação do leitor de textos literários são apresentados três conceitos de leitura: para informação e estudo, a leitura recreativa e a orientada.

---

<sup>9</sup> Nesta senda, Margarida Leão considera que “a para-literatura é fundamental para criar hábitos de leitura, uma vez que os universos representados são próximos do quotidiano e o jovem pode envolver-se mais facilmente [...]” (Leão, 1995: 36).

<sup>10</sup> Daí algumas editoras na Europa e Estados Unidos apostarem neste tipo de literatura (cf. Santos, 1995: 53).

Relativamente ao primeiro conceito, pode-se afirmar que o mesmo está associado à curiosidade ou à necessidade do indivíduo estar atualizado. Através deste tipo de leitura, o sujeito adquire métodos e técnicas de trabalho e de estudo que contribuem para a aquisição de conhecimentos. Por sua vez, a leitura recreativa tem como objetivo a fruição do prazer, sendo que a relação estabelecida entre o leitor e o texto é uma relação afetiva. Através da leitura orientada pretende-se que o aluno desenvolva a competência hermenêutica e aprofunde o prazer de ler, construa significados e faça inferências a partir da informação textual, tendo como base um guia orientador. Ela visa a formação do leitor competente, apto a ler uma diversidade de textos, a processar informação e a refletir sobre os textos lidos.

Neste pressuposto, o processo da leitura deve, portanto, implicar três momentos: pré-leitura, leitura e pós-leitura (cf. Loureiro, 2000: 871). Nesta medida, é essencial que o docente manifeste entusiasmo no momento inicial, partilhando a sua experiência como leitor ativo. Assim como também, durante a leitura as atividades devem visar a interação do aluno com o texto quer emotiva quer racionalmente. O leitor mobiliza processos cognitivos e esquemas mentais sobre a sua experiência do mundo, que lhe permitem interagir com os sentidos que vai retirando dos textos e produzir um texto novo. Após a leitura, o livro não deve ser abandonado em vão, devendo ser feitas reflexões e avaliações sobre o mesmo.

O docente, ao longo das suas aulas, pode promover estes três conceitos de leitura preconizados no programa, tendo em conta as suas diversas formas: silenciosa, em voz alta e partilhada. A primeira caracteriza-se por ser uma leitura solitária e absorvente, em que o indivíduo ativa as suas capacidades de atenção, compreensão e reflexão. A leitura em voz alta<sup>11</sup> é a mais vulgar em contexto escolar e permite que o indivíduo tome consciência da sua expressão oral, no sentido de um aperfeiçoamento, sob a orientação do docente. A entoação, as pausas e o ritmo da leitura também conferem ao texto um maior dinamismo, tornando-o mais cativante. Por seu turno e, por ser uma leitura escutada por outros, pode, também, trazer inibições ao sujeito leitor, que lhe perturbam não só a leitura em si, mas também a compreensão.

---

<sup>11</sup> Fernanda Viana e Marta Martins mencionam o estudo de Santos et al. (LP-2007) que revela que a leitura em voz alta é o tipo de incentivo mais referido (76,1%), (cf. Viana e Martins, 2009: 31). Também Daniel Pennac salienta que “O homem que lê em voz alta eleva-nos à altura do livro. Ele dá verdadeiramente a ler!” (Pennac, 1993: 88).

Por fim, resta falar da leitura partilhada<sup>12</sup>, a qual pressupõe uma interação entre o leitor e os ouvintes. Os intervenientes poderão partilhar as emoções que a leitura lhes proporcionou, recorrendo a alusões, a evocações, a reflexões e a comentários, instalando-se um diálogo intertextual que poderá despoletar o desejo de partir para outras leituras e descobrir novos sentidos para o texto.

Em síntese, pode-se dizer que estes tipos de leitura inserem-se no contexto escolar, o qual se diferencia de outros modos de leitura, uma vez que é balizado por um tempo social previamente definido e deve obedecer a um programa estipulado. Contudo, o aluno deverá explorar outros sentidos, passando da descoberta ao conhecimento e isso dar-lhe-á prazer, tornando-se um leitor de textos literários frequente, num ambiente extraescolar.

### **3. A leitura como fonte de prazer**

“Ler é decifrar, compreender, julgar, apreciar a beleza.”  
(Ferraz, 2007: 37)

Na sequência do acima recorrido, não se pode deixar de fazer alusão mais uma vez a uma vertente da leitura que anda de mãos dadas com o prazer: a leitura recreativa. Victor Nell considera que esta proporciona prazer, apontando como antecedentes da leitura lúdica a capacidade de leitura do sujeito, as expectativas positivas e a escolha correta do livro. O referido autor considera que, se estes elementos estiverem presentes e as alternativas a eles não forem demasiado aliciantes, poderá ser o início do ato de leitura (cf. Nell, 2001: 61). Porém, como é sabido e já referido anteriormente, existem inúmeras ofertas que cativam os jovens em detrimento da leitura e que constituem um obstáculo difícil de superar, mas não inexequível.

Não se pode olvidar que a leitura pode funcionar como um jogo, como uma atividade lúdica livre, que permite criar outros mundos e viver essas alternativas. Nesta senda, o livro tem o poder de transformar o nosso estado de espírito e a leitura prazerosa ao mesmo tempo que entretém, espicaça e desenvolve a mente. Este tipo de leitura “vai trazer novas exigências, vai obrigar o indivíduo a questionar, a questionar-se, a pensar as realidades que o envolvem, desde sempre” (Rolo e Silva, 2009: 127-128). Face a estas características, acresce dizer que ler gera uma série de atitudes valorativas que

---

<sup>12</sup> Este tipo de leitura está muito em voga nas escolas francesas, inglesas e espanholas, como testemunha António Ponces de Carvalho (cf. Carvalho, 1995: 62) e os alunos mais jovens preferem-na, devido ao dinamismo que ela confere.

passam pela concentração, pelo silêncio, pela absorção e pelo envolvimento, que confluem numa fruição deleitosa do texto.

Como já se deixou antever, converter o ato de leitura em prazer é uma tarefa complexa, sendo necessário um total empenho e dedicação por parte dos vários mediadores de leitura que rodeiam a criança e o jovem, nomeadamente os docentes de Português, os quais devem proporcionar situações que os levem a experienciar momentos de leitura aprazíveis que garantam o seu sucesso como futuros leitores, ávidos e movidos pelo afã de conhecer. É importante, ainda, que o texto crie a perplexidade e que o leitor fique intrigado e desfrute das potencialidades da língua e da linguagem.

Sabe-se que leitores de meios sociais diferentes fazem leituras distintas da mesma obra, pois têm valores divergentes, assim como uma obra lida num determinado momento da vida pode adquirir significados diferentes. Esta diversidade de interpretações dos textos confirma a sua literariedade e confere uma dimensão subjetiva à conceção de leitura, abrindo horizontes, criando expectativas, envolvendo o indivíduo. Nesta perspetiva, considero que a pluralidade cultural pode ser um caminho a seguir no que toca à fomentação de hábitos literários, confrontando perspetivas culturais divergentes e despertando estímulos de curiosidade.

Em conformidade com o que tem vindo a ser referido, é patente a ideia de que a literatura suscita múltiplos processos intelectuais e afetivos, constituindo-se como fonte de prazer quando há uma confluência do emocional com o intelectual e o leitor sente satisfação quando se identifica ou reconhece sentimentos ou experiências, pois o prazer está associado à memória e à motivação do sujeito.

Assim, afigura-se essencial, como tenho vindo a defender, que os neófitos convivam frequentemente com livros, familiarizando-se com eles, uma vez que o ambiente livresco que rodeia a criança pode ser determinante nas suas opções e preferências<sup>13</sup>. Para tal, é necessário que os pais leiam histórias aos seus filhos desde muito cedo e na escola “é urgente dar prioridade ao texto em si, oferecer aos estudantes, quaisquer que sejam o seu nível e as suas capacidades, a possibilidade de passear entre livros e textos” (Quint, 1999: 87), pois se o jovem conseguir retirar prazer de um livro,

---

<sup>13</sup> Fernanda Viana e Marta Martins mencionam um estudo elaborado por Viana (2009) que refere que “após um grande incentivo à pré-leitura pela via dos afectos, a maior parte das crianças analisadas, apresentava, à entrada do 1º Ciclo, uma elevada motivação para ler” (Viana e Martins, 2009: 24). A este propósito, Conceição Rolo e Clara Silva também destacam o relatório do PISA 2000 que “demonstrou que é marcante para um bom desempenho em leitura um clima em que as interacções sociais, a propósito de bens culturais, entre pais e filhos, sejam frequentes” (Rolo e Silva, 2009: 131).

rapidamente procurará outro para satisfazer a sua necessidade, porque “o prazer que advém do simples conhecimento de uma obra de arte dá lugar ao desejo de saber mais a propósito dessa obra” (Quint, 1999: 88).

Em suma, a literatura é “uma das chaves para abrir as portas ao gosto, à alegria de ler. É na literatura que a língua se realiza plenamente, buscando formas novas de dizer, de contar, deixando entrever sentidos, por entre os jogos em que se entretetece, para encantar o leitor” (Rolo e Silva, 2009: 151). Nesta medida, sou levada a afirmar que para além da fomentação de hábitos de leitura é fundamental que os nossos jovens sintam prazer no que leem e entendam os benefícios desta arte no seu desenvolvimento.

#### **4. A leitura e as exigências do mundo atual: breves considerações**

“Ler não é só ler. Ler é também uma forma de estar, fazer, ter, ser. Quem lê faz coisas, está em lugares, tem coisas, e uma pessoa que não lê não faz, não tem, não é. Quem lê é diferente de quem não lê.” (Soares, 2003: 66)

Em face de tudo quanto antes foi dito, pode-se proferir que lemos para satisfazer a curiosidade, para adquirir informação, experimentar coisas novas, aprender com as experiências, ampliar os horizontes, para ter companhia, para nos divertirmos, para aliviar o sofrimento, para relaxar, lemos para apreciar a beleza das palavras e ativar os nossos sentidos confrontando-os com o texto e pode-se mesmo acrescentar que tudo aquilo que lemos nos faz pensar. Lemos, também, para entrar em mundos ficcionais que nos permitam vivenciar momentos irrealizáveis, que nos podem levar à descoberta do nosso eu e a identificarmo-nos com as experiências, com personagens, com grandes qualidades e retirar daí uma grande satisfação, o que poderá contribuir para o aumento da nossa autoestima.

Efetivamente, nesta sociedade global contemporânea, dominada por interesses economicistas e repleta de apelos irresistíveis ao prazer, a fomentação de hábitos literários nas crianças e nos jovens é algo que não deve ser descurado pelos vários agentes educativos, porque o incentivo à leitura “corresponde a exercitar um acto integrado de activação, que resulta em valor do próprio, nomeadamente por ser capaz de ele próprio recuperar relações entre referências que tinha eventualmente armazenado e de as alargar a informação nova” (Faria, 1995: 157).

Se há umas décadas atrás, o indivíduo tinha prazer em saber falar, ler e escrever, pois sabia que a sua qualificação académica era essencial para um bom futuro

profissional, hoje em dia, pelo contrário, o que se constata é que se menosprezam as habilitações e as competências em prol de vencimentos mais baixos, ou seja, os estudos começam a não ser uma prioridade na escolha de profissionais em virtude de interesses económicos e financeiros. Este fator poderá no futuro contribuir para uma população cada vez mais desinteressada, que age em função das facilidades que lhe são oferecidas, tornando-se cada vez menos exigente. Nesse âmbito, os docentes como agentes educativos não devem enveredar por políticas facilitadoras que resultam no menosprezo pelo conhecimento e na destruição de valores essenciais à convivência social.

A par desta realidade, hodiernamente, é, ainda, essencial não descurar o aumento do fluxo migratório, que desencadeou transformações sociais e culturais na nossa sociedade, alterando paradigmas mediante uma diversidade linguística e cultural emergente. Esta realidade remete para uma efetiva sensibilização e consciencialização de uma sociedade multicultural, estando atentos à forma como se estabelecem as relações pedagógicas e à necessidade de se repensar em estratégias adequadas aos vários interlocutores, apostando-se na partilha intercultural.

Neste postulado, cabe, antes de tudo o mais, salientar que a leitura é importante para a relação das pessoas com as suas tradições, bem como para a sua participação ativa na sociedade de uma forma profícua. Ela contribui, assim, para a criação de cidadãos dotados de ideias próprias e dispostos a argumentar e refletir sobre qualquer temática, instigando saberes e valores, imprescindíveis ao ser humano.

Deste modo e, em jeito de conclusão, frisa-se que o discente não deve consignar a leitura somente ao espaço escolar, mas procurar outras formas e meios para usufruir da leitura, qualquer que seja o seu objetivo. Posto isto, não se pode deixar de realçar o papel da literatura como instrumento para o desenvolvimento das competências de leitura, pois ambas se complementam no processo de aquisição de saberes. A leitura enriquece o indivíduo, ensina-o a perceber e a reavaliar a complexidade do mundo e o texto literário permite, para além da construção do saber inerente ao ato de ler, a construção da cidadania do indivíduo através dos seus possantes recursos culturais e morais, porque “o livro tem uma vocação pedagógica, pois ensina-nos sempre algo e dele saímos mais ricos” (Veloso, 2005: 11).

### **Capítulo III – A literatura como expressão cultural**

“Um aluno só pode comover-se e perturbar-se com a beleza de um texto se as suas palavras o tocarem, se puder acontecer esse instante de descoberta que o arrebatava e o envolve, confirmando o seu encontro com o escritor, o que naturalmente exige tempo.” (Vieira, 2010: 99)

#### **1. O conceito de literatura – breve abordagem**

O presente capítulo pretende abordar o conceito de literatura, de uma forma breve e generalizada, expondo as ideias mais proeminentes relacionadas com a temática em questão. Neste pressuposto e como é sabido, hoje em dia a literatura é largamente considerada como fundamental para a formação do ser humano, uma vez que, mediante a leitura, o indivíduo apropria-se de informação, reflete sobre ela e utiliza-a na sua relação com os outros, descobrindo-se a si próprio e encontrando motivos para intervir na vida da comunidade. A este propósito, Isabel Rocheta diz-nos que

“a literatura como expressão do imaginário, como registo da memória colectiva e individual e como antevisão de futuros possíveis, constitui um factor de relevo na formação da identidade dos leitores, pois o texto literário propicia um encontro, um “diálogo” inter-imaginários e inter-memórias que, alargando e matizando horizontes, fortalece a autonomia e também a solidariedade entre o seu público.” (Rocheta, 2000: 131)

Nesta esteira, a literatura é pois um sistema de comunicação que suscita nos jovens um sentimento de alteridade e o seu ensino pode transformar-se em curiosidade, se o professor entusiasmar os discentes sugerindo propostas aliciantes e manifestar, também, o seu amor pela arte. Ela pode, igualmente, despertar o gosto pela leitura, através dos seus mecanismos linguísticos e semânticos, desenvolvendo as capacidades cognitivas bem como as atitudes e comportamentos do indivíduo. No entanto, muitos encaram-na como um conjunto de textos e de autores célebres, associando-a à ideia de passado e de modelo de boa linguagem. Na verdade, o seu carácter complexo, subjetivo e, por vezes hermético, leva a que seja desprezada por muitos jovens, que só por si, frequentemente, não conseguem compreender os textos literários e atingir a sua fruição estética.

Para tal façanha, afigura-se crucial a participação e a contribuição dos vários agentes educativos, no sentido de implementar ações que visem a promoção e a difusão do gosto literário de uma forma adequada. A riqueza polissémica e a pluralidade de ambiguidades envolvidas nos textos tornam iniludível considerar a literatura como uma



expressão artística, capaz de evidenciar o belo e de o exteriorizar perante os jovens. Torna-se, portanto, indiscutível a sua importância e abordagem, para o que se considera necessário delinear e refletir acerca do seu conceito – origem e definição.

Irei debruçar-me, então, sobre a origem da palavra literatura, a qual provém do latim *littera*<sup>14</sup> evoluindo, mais tarde, para literatura (escritura, gramática, ciência). Com efeito, a questão da origem da literatura já remonta à Antiguidade Clássica com os filósofos Platão e Aristóteles. Segundo Hans-George Gadamer, Platão considera que a literatura se limita a representar os problemas da vida e as várias emoções do indivíduo sem explicitar os seus motivos, por isso, caracteriza-a como superficial, isenta de um verdadeiro conhecimento (cf. Bredella, 1989: 33-34). Este autor clássico aponta, ainda, como fator negativo da literatura a entrega total dos ouvintes às paixões apresentadas, contudo Aristóteles, segundo Wolfgang Schadewaldt, considera que essa entrega não é nociva (cf. Bredella, 1989: 37).

Importa salientar que este filósofo, na sua obra *Poética*, classifica a literatura como *representação*, assente no conceito de *mimese*<sup>15</sup> ou de imitação que a obra desenvolve. O autor em questão refere, também, na obra já citada que a literatura funciona como *catarse*<sup>16</sup> ou purificação das paixões, cuja função predominava na tragédia (cf. Matos, 1999: 39).

Mais tarde, no século XVI, com o Renascimento e o Humanismo, a literatura assumiu-se como uma forma de intervenção e de transformação da sociedade, sendo que os seus objetivos eram essencialmente morais, políticos, sociais e religiosos. É nos meados do século XVIII que a literatura como arte da linguagem começou a ter significação, pois era necessário um termo para designar a arte de escrever (cf. Matos, 1999: 41).

Nesta decorrência, Vítor Aguiar e Silva refere que até ao século XVIII o lexema designava o saber e a ciência (cf. Aguiar e Silva, 1983: 2), mas a partir da segunda metade do referido século o vocábulo sofreu alterações semânticas em virtude das transformações culturais, passando, então, a significar “o conjunto da produção literária de um determinado país” (Aguiar e Silva, 1983: 7), englobando quer as obras com

---

<sup>14</sup> O conceito significa “letra, carácter alfabético, saber relativo à arte de escrever e ler, gramática, instrução, erudição” (Aguiar e Silva, 1983: 2).

<sup>15</sup> Termo de origem grega, que significa imitação. Segundo Platão e Aristóteles “as relações entre a literatura e o real são relações de imitação de um modelo” (AA.VV., 2000: 313).

<sup>16</sup> “O termo decorre da concepção aristotélica da tragédia clássica e produz um efeito purificador, através do terror e da piedade que inspiram ao espectador as situações de grande violência trágica” (AA.VV., 2000: 61).

vocação intelectual, quer os textos impregnados de uma dimensão estética, ou seja, todos os textos que encerram em si um valor. Todavia esta conceção apresentou-se redutora e movimentos como o formalismo russo, o *new criticism* anglo-americano e a estilística sentiram necessidade do surgimento de um novo significado da literatura como fenómeno estético, devido às características estruturais específicas do conceito. Nesta sede, Roman Jakobson introduziu o lexema *literariedade*<sup>17</sup>, que veio especificar de uma forma mais completa o vocábulo (cf. Aguiar e Silva, 1983: 15).

Acresce referir que, inicialmente, a literatura englobava obras de ficção, textos históricos, filosóficos e científicos, porém, com o progresso da humanidade, estes últimos, os científicos, foram ganhando o seu próprio espaço e domínio ao nível da tipologia textual e, a partir do século XIX, a literatura adquiriu um outro sentido: uso estético da linguagem escrita (cf. Aguiar e Silva, 1983: 10).

Assim, no século XIX, o Romantismo começou a apresentar a literatura como expressão do Eu, de uma época e de um povo e nas últimas décadas do referido século, com o Realismo e o Naturalismo, encontramos a mesma função do século XVI, mas desta vez para denunciar os problemas sociais, na medida em que esta vertente estava relacionada com questões políticas revolucionárias (cf. Matos, 1999: 40).

Por seu turno, entre as décadas de 30 e 50 do século XX, com o Neorrealismo, a literatura passou a estar ao serviço de uma causa, de um compromisso político, fugindo um pouco àquilo que se pretende com o texto literário, aproximando-se da propaganda (cf. Matos, 1999: 41-42).

Efetivamente, estas foram as diversas abordagens que a literatura foi tendo na sociedade, ao longo dos séculos, porém, nesse decurso temporal proliferaram vários significados à volta do conceito e foram-se alterando as perspetivas face a esta arte; atualmente, o lexema continua a evocar as ideias de produção intelectual e de património cultural. Nesta senda, pode-se dizer que a literatura é, sem dúvida, uma arte valorativa, transmissora de saberes e impulsionadora da capacidade reflexiva, sendo imprescindível à formação intelectual e axiológica do indivíduo.

---

<sup>17</sup> *Literariedade* é um conceito proveniente do vocábulo “*literaturnost*”. Segundo Roman Jakobson “o objecto da ciência da literatura não é a literatura, mas a *literariedade*, isto é, o que faz de uma determinada obra uma obra literária” (Jakobson apud Aguiar e Silva, 1983: 15). Neste âmbito, René Wellek e Austin Warren consideram que a linguagem é a marca distintiva desta arte, constituindo-se como o seu material (cf. Wellek e Warren, 1949: 24).

No que concerne, concretamente, à definição do conceito em causa, foram aventadas inúmeras definições ao longo dos tempos, marcadas pela contextualização histórico-cultural e que acentuam a ideia da complexidade do conceito, não permitindo uma definição consensual do mesmo, devido à sua amplitude semântica e às suas características polissémicas.

De entre as inúmeras definições de literatura, destaca-se a de António José Saraiva e Óscar Lopes, os quais alegam que a mesma se refere “a valores e a sua linguagem está ligada aos actos sociais correntes, reflecte as ideologias historicamente determinadas, as transformações técnicas, as tensões e expectativas sociais” (Saraiva e Lopes, 1978: 11). Ainda neste âmbito, Vítor Aguiar e Silva classifica-a como “um sistema semiótico de significação e de comunicação e como conjunto de todas as obras ou textos literários” (Aguiar e Silva, 1983: 30). Para além disso, também a qualifica como “um sistema aberto” (Aguiar e Silva, 1983: 31), passível de ser reformulado consoante as circunstâncias históricas e culturais. Este autor acrescenta, ainda, uma outra definição, que ainda hoje perdura: “uma arte particular, uma específica categoria da criação artística e um conjunto de textos resultantes desta actividade criadora” (Aguiar e Silva, 1983: 10).

Neste seguimento, cumpre destacar também a definição de Carlos Ceia, que nos diz que a literatura é

“fundamentalmente uma prática epistemológica da estética, isto é, um exercício de re-criação do mundo através da linguagem que nos forcamos por realizar em determinadas condições e produzir determinados efeitos e cujo resultado final terá de ser sempre a produção de um novo significado.” (Ceia, 2004: 57)

Perante o aqui explicitado sobre o conceito de literatura, pretendo referir que, segundo o meu ponto de vista, a literatura, para além de representar muitas vezes um olhar sobre a sociedade de cada época e de contribuir para o nosso crescimento intelectual, é igualmente uma forma de conhecimento do ser humano na sua totalidade e, concomitantemente, de nós próprios. Para além disso, através da arte da sua linguagem, permite não só ampliar as competências da leitura e da escrita, o conhecimento mais aprofundado da língua portuguesa e dos processos de embelezamento de um texto, mas também permite o desenvolvimento de um espírito crítico, através dos momentos de reflexão que proporciona.

Para além disso, não se pode descurar, como já foi evocado anteriormente, a vertente da literatura como arte da linguagem. Neste intento, pretende-se mencionar que

as questões que se põem à arte não se põem à literatura da mesma forma, uma vez que a literatura é a arte sobre as emoções e a arte literária assenta na linguagem e no modo como o autor a utiliza, nesse sentido deve-se educar para a sensibilidade através do contacto frequente com os textos. Ainda a este propósito, António José Saraiva e Óscar Lopes referem que a literatura e a arte, em geral, “participam na incessante descoberta de fins, de formas superiores de plenitude convivente, na formação, em suma, da própria subjectividade social” (Saraiva e Lopes, 1978: 9).

Do exposto, convém ainda precisar que, hodiernamente, a literatura poderá contribuir para combater o mal-estar social e pessoal (cf. Ferreira, 2002: 125) que atravessamos, constituindo-se como uma forma de evasão e, ao mesmo tempo, um preenchimento do ser individual, expurgando o pessimismo e o desconforto provocado pela mentalidade tecnocrata instalada. Neste âmbito, Maria Luísa Ferreira apela também à “dimensão redentora da arte” (Ferreira, 2002: 125), a qual “poderá abrir novas perspectivas aos alunos” (Ferreira, 2002: 125), através dos seus recursos linguísticos, retóricos e semânticos.

## **2. A dimensão estética e valorativa do texto literário**

“O dever de educar consiste em ensinar as crianças a ler, iniciando-as na Literatura, em dar-lhes os meios de julgarem correctamente se sentem ou não a “necessidade de livros.”” (Pennac, 1993: 145)

Os textos literários “constituem o *thesaurus* por excelência da identidade nacional” (Aguiar e Silva, 1998-1999: 30) e como “testemunhos de um legado estético” (Silva et al., 2011: 5), pelas suas potencialidades de representação do real, semânticas e semióticas, favorecem o desenvolvimento do imaginário, a mobilização de experiências vividas e a reflexão sobre a realidade humana e valores éticos e estéticos, o que faz deles um recurso fundamental na formação da identidade e da integridade do indivíduo.

Tradicionalmente, o texto literário tinha primazia nas escolas como modelo a nível linguístico, ético, estético e até moral, e funcionava como suporte documental ao serviço de ideologias, pondo de parte as diversas possibilidades discursivas. A partir dele praticava-se o ensino da história literária e exercitava-se a língua através de exercícios. Esta conceção redutora da literatura levou a um depauperamento da mesma, obnubilando-se a sua dimensão estética traduzida na “percepção dinâmica da plasticidade de recursos estilísticos” (Fonseca, 2000: 40), que conferem aos textos uma incomensurável beleza, tornando-os indelévels na memória do leitor.

Hoje em dia nota-se, na prática letiva, a grande dificuldade dos alunos em estabelecer relações e alcançar leituras plurissignificativas e isso deve-se, sem dúvida, à falta de conhecimentos referenciais e textuais (cf. Contente, 1995: 12; Vieira, 2010: 23), que deriva da ausência de leituras literárias bem como de todo um trabalho sistemático em redor do texto, durante o ensino básico.

Nesta conformidade, considero, portanto, essencial uma seleção adequada dos textos a trabalhar na sala de aula assim como dos temas a abordar, destacando-se a leitura dos clássicos<sup>18</sup>, que poderá contribuir, amplamente, para o alargamento cultural e linguístico dos alunos; contudo, tem-se notado um desinvestimento na aprendizagem dos mesmos, em prol dos interesses, gostos e mundividência dos alunos, o que pode levar à marginalização da tradição e da memória patrimonial.

Nesta decorrência, Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada referem que o distanciamento da realidade leva à rejeição deste tipo de leitura, na medida em que não há uma identificação pessoal e social dos jovens com tal contexto, porém consideram que a linguagem e o estilo dos textos contribuem para o seu desenvolvimento (cf. Magalhães e Alçada, 1994: 56). Na verdade, a mentalidade e os comportamentos modificaram-se e é difícil para os jovens mergulhar num mundo anacrónico completamente diferente do seu, porém a diferenciação poderá constituir um motivo aliciante para a sua leitura, espicaçando-se a curiosidade relativamente às vivências de outrora, contactando com realidades díspares e confrontando-as com os novos tempos.

Por tudo o que foi dito, no meu entender considero que para o desenvolvimento dos jovens leitores é indispensável o contacto com textos literários de qualidade, “pois estes dar-lhes-ão, para lá de uma mundividência ímpar, uma consciência crítica do património linguístico e cultural que enforma uma identidade nacional e, também, universal” (Silva et al., 2011: 19). Através deles poderão retirar ensinamentos e deliciar-se com diferentes formas de escrita, assim como também apropriar-se de mecanismos literários, pois entendo que os clássicos são um marco crucial na cultura do indivíduo e

---

<sup>18</sup> Fernanda Viana e Maria Marta referem um estudo elaborado por Santos et al. denominado LP-2007, em que os clássicos só são referidos na faixa etária superior aos 55 anos. Daqui deduz-se que os nossos jovens não estão habituados a conviver com este tipo de literatura (cf. Viana e Martins, 2009: 14). Ainda a este propósito, Maria do Carmo Vieira refere que esta realidade também ocorre noutros países como Inglaterra, França, Bélgica e Espanha (cf. Vieira, 2010: 44). As autoras Conceição Rolo e Clara Silva referem que o Pisa 2000 comprova que lê melhor quem lê por gosto e quem convive com a cultura clássica (cf. Rolo e Silva, 2009: 151).

“se não fosse através do ensino nunca a maior parte da grande literatura chegaria ao conhecimento do público [...]” (Júdice, 1999: 60).

Em suma, o leitor pode compreender o presente através do passado, estabelecendo analogias, reconhecendo diferenças e refletindo sobre o valor das mesmas na evolução da sociedade e do Homem, usufruindo das diversas funções que a literatura proporciona. Esta tarefa pode conduzir ao interesse dos jovens e levá-los a procurar outros textos do mesmo autor ou da mesma época, despoletando o seu percurso como leitores literários ativos, pois “fazer leitores é algo de que a sociedade não pode prescindir, pois o leitor será sempre o construtor da diferença” (Calçada, 2009: 8).

## **2.1. Funções da literatura**

“Mergulhando nas obras de outros períodos e culturas, os estudantes têm uma chance de descobrir o interesse humano universal em ir além do que é necessário para a simples sobrevivência pela conquista ou pela criação de qualidades que sejam agradáveis, belas, monumentais ou extraordinárias.” (College Board apud Sinatra, 2001: 121)

O papel e as funções da literatura têm sido abordados por vários estudiosos ao longo dos tempos, assumindo diversas perspetivas consoante a época e as correntes literárias e ideológicas.

Com efeito, as funções inerentes à literatura são apontadas como fulcrais nos planos cognitivo e axiológico, com vista ao desenvolvimento pleno das capacidades do ser humano. Afigura-se, portanto, essencial compreender a relação dialógica entre o leitor e o texto na práxis da leitura ao longo dos tempos.

No âmbito da temática abordada, é de salientar que, ao longo dos tempos, a literatura sempre cumpriu a sua função informativa, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e cultural do indivíduo (cf. Ballester e Insa, 2000: 834), constituindo-se como a “chave do conhecimento” (Prole, 2005: 2). Esta arte permite, ainda, uma busca sobre as referências culturais, históricas e intertextuais essenciais à construção do seu sentido, o que comprova o caráter dialógico do conhecimento bem como a reflexão em vários domínios. Neste contexto, refira-se que ela, também, transmite um conjunto de valores fundamentais à formação e à integração do indivíduo na sociedade, sendo essencial uma abordagem exigente por parte dos mediadores, cumprindo-se a sua função pedagógica.

Acresce, ainda, acentuar o seu pendor humanista, pelo valor formativo inerente à mesma, contribuindo para o desenvolvimento dos jovens nos planos cognitivo, afetivo e psicomotor como seres integrantes da sociedade. Todavia, esta conceção tem um cariz subjetivo, na medida em que muitos não compreendem a utilidade da disciplina de Português e muito menos a de Literatura.

Neste postulado, não se pode deixar de fazer alusão, ainda, à sua função libertadora e criativa, pois ela contribui para desenvolver as potencialidades de comunicação e de cognição da língua, fomenta a criatividade e potencia a imaginação e a reflexão crítica, fornecendo ao leitor ferramentas para um melhor entendimento do mundo, através do contacto com a riqueza e variedade da língua (cf. Ballester e Insa, 2000: 834-835).

Pretende-se ainda adiantar que a literatura transporta através do texto um valor transhistórico, tornando o leitor um descobridor de sentidos e de culturas. A obra pode, assim, funcionar como um valor documental, mas o seu carácter literário confere-lhe uma complexidade mais exaustiva, capaz de extrapolar a circunstância histórica pelo seu carácter ficcional. Com base neste pressuposto, Josep Ballester e Josep Insa falam-nos numa outra função: “experiencia vital” (Ballester e Insa, 2000: 834), em que o leitor experiencia intensamente as vivências sugeridas através da leitura e tem oportunidade de viver momentos únicos nunca dantes vividos (cf. Ballester e Insa, 2000: 834-835).

Deste modo, a leitura literária, através da linguagem, permite a expansão de interpretações e o sujeito sente-se com liberdade de especular e sugerir novos sentidos ao texto que pode conduzir ao fascínio e à evasão para mundos possíveis alternativos (cf. Fonseca, 2000: 42). Na verdade, esta vertente heurística pode ser o leitmotiv<sup>19</sup> para outras leituras e novas descobertas, daí ser importante suscitar a curiosidade e dar valor às novas interpretações.

Ao invés desta função, pode-se encontrar a literatura como forma de intervenção e de transformação na sociedade, como sucedeu em vários períodos literários, já referidos anteriormente, como no Renascimento, no Realismo e no Neorrealismo, colocando-se, neste último caso, ao serviço de uma causa política (cf. Matos, 1999: 41). Cumpre, assim, destacar que a literatura, na sua dimensão sociocultural, espicaça as consciências alertando para os problemas da sociedade pela sua função interventiva, cumprindo desta forma uma função social.

---

<sup>19</sup> “Os motivos livres que se repetem várias vezes ao longo da obra, e se tornam uma espécie de motivo condutor” (AA.VV., 2000: 259).

No seguimento das ideias veiculadas anteriormente, encontra-se uma outra função da literatura, a hedonista, associada ao prazer que ela despoleta no leitor. Perante esta evidência, através da literatura o indivíduo pode experienciar o belo, quando a mesma se torna prazerosa, embrenhando-se num mundo de emoções suscitadas pela grandeza das palavras, envolvendo-se e participando emotivamente nas situações. Ela poderá, também, influenciar a mundividência do sujeito, levando à alteração do seu quadro de referências. Nesta conformidade, Carlos Ceia refere que

“o que interessa mesmo no acto de ler literariamente um livro não é a sua classificação técnica, ou o maior ou menor conhecimento para o podermos fazer, mas o pathos que cada um experimenta e a forma como o conhecimento que temos do mundo se altera. O livro que mais conseguir mudar a nossa visão do mundo será sempre o melhor livro que lemos e que devemos aconselhar a ler.” (Ceia, s/d: 4)

Em síntese e face ao exposto creio que o texto literário desempenha um papel proeminente na formação dos jovens pelas variadas funções que desempenha. Por isso, ao longo do percurso escolar ele não deve ser considerado apenas como uma área apendicular da disciplina de Português, mas sim como transmissor de valores e núcleo da língua portuguesa, pois “a literatura não é só um património fixo, é também um mundo em movimento, um confronto infinito entre textos, entre modos diversos de “honrar a língua” (Zink, 1999: 67).

### **3. O ensino da literatura - relevância e caminhos no panorama atual**

“O texto literário não vive sem a troca, tal como o ensino é, também, o lugar de uma troca entre os que dão e os que recebem. Não há ensino sem resposta, sendo dessa troca que é feito o avanço da reflexão e do pensamento.” (Júdice, 1999: 63)

A problemática do ensino da literatura é algo controverso e muito se tem escrito sobre esta temática ao longo dos tempos. Ensinar literatura, antes dos anos 70 do século XX, era ensinar a escrever, uma vez que se falava dos autores e dos textos, realçando-se a sua nobreza e destacando-se o respeito que se deve ter por eles pela elegância e destreza no uso da língua. Mais tarde surgiu uma outra geração de professores que menosprezava a escrita e apostava na identificação de elementos literários, constituindo-se como uma atividade passiva e sem interesse relevante.



Hodiernamente, e pelo facto de haver outros atos, para além do ler bastante aliciantes para os jovens, como já se deixou antever, ensinar literatura “é um acto de coragem” (Maia, 1999: 117), numa época em que na sociedade “reina uma *concepção depressiva da educação literária*” (Seixo, 1999: 11), impondo-se a ideia de que a literatura não serve para nada<sup>20</sup>.

Como é consabido, muitos não lhe atribuem o devido valor, talvez porque não entendam a sua dimensão, e por isso ela “é hoje muitas vezes entendida como um ornamento de classe e de situação etária ou, na melhor das hipóteses, como uma componente educativa não essencial de ordem exclusivamente estética” (Seixo, 1999: 10). Neste âmbito, questões como “Para que é que se ensina literatura?” e “Como é que se ensina literatura?” são frequentes nos nossos dias, as quais têm suscitado várias reflexões por parte do estrato social ligado à vertente cultural.

Confirmando a complexidade do ato em si, George Monteiro afirma que ensinar literatura, efetivamente, não é fácil, aliás, “foi sempre uma tarefa frustrante” (Monteiro, 1999: 115), aludindo à diversidade e à multiplicidade de obras que existem no mercado e à impossibilidade de estudar ou referir todas elas. Neste contexto, Carlos Ceia considera que “é possível ensinar literatura, num primeiro estágio de escolaridade, com respeito ao seu registo diacrónico ao mesmo tempo que não se descure a complexidade e multiplicidade de cada época” (Ceia, 2004: 69).

Não se pode deixar de reforçar a ideia de que, durante muitos anos, o ensino da literatura se baseou em estudar escritores de renome, que constituíam modelos quer na correção, quer na elegância linguística, todavia com a massificação do ensino houve uma alteração nos modelos pedagógicos, apostando-se no modelo personalizado de ensino do texto literário, que privilegia uma interação entre a informação do texto e a vivência do aluno, descurendo a importância do aspeto sociocultural e minimizando a análise crítico-literária do texto. Porém, não concordo inteiramente com este entendimento, pois considero que é essencial a partilha e a discussão de temas suscitados pelos textos para o desenvolvimento das capacidades reflexiva e crítica.

Aliado a esta ideia, importa ainda frisar outro problema do ensino da literatura focado por Carlos Ceia, que consiste na “proliferação e na diversidade de análises

---

<sup>20</sup> Maria Aparecida Santilli faz referência à Conferência Mundial sobre Ensino Superior da UNESCO realizada em Paris, onde foram propostos os mandamentos para o universitário do século XXI. O debate teve em conta a crise de valores que domina a sociedade bem como o papel da literatura “ora vista como “dessacralizada”, ora como “desprotegida”, cujo destino se questiona” (Santilli, 1999: 36). Sobressai desta conferência a “visão apocalíptica da literatura” (Santilli, 1999: 37).

literárias carregadas de subjetividade e, por vezes, descontextualizadas, sem que haja uma norma comum a todos os profissionais [...]” (Ceia, 2004c: 6). A ideia aqui patente é uma realidade que contribui ainda mais para acentuar a ideia de complexidade e inutilidade da literatura, se a mesma não for alvo de uma efetiva transmissão. Ora, isto é o que normalmente ocorre no ensino da literatura em Portugal, ao existirem inúmeras interpretações de um texto literário veiculadas em livros de apoio, que os docentes assumem, abusivamente, como verdades e que pretendem que os seus alunos assimilem.

No meu entender e, apesar da subjetividade inerente a cada texto e a cada indivíduo, seria oportuno que se transmitisse uma leitura isenta de especulações, para que os alunos conhecessem verdadeiramente os vultos da cultura literária, porém, considero fundamentais as abordagens que os discentes possam efetuar, pois são fruto da sua interação com o texto, aguçando e aperfeiçoando o seu espírito crítico.

Por tudo o que ficou dito, cumpre dizer, ainda, que a escola deve promover uma educação literária eficaz, pois “o desinteresse [...] ou o aviltamento da mesma [...] corresponde a uma decadência cultural e moral” (Ferreira, 2002: 125), na medida em que o leitor que se pretende construir prende-se com o modo como esta instituição e, mormente, o docente se relaciona com a literatura bem como o modo como a transmite.

#### **4. A construção do Eu Literário**

A formação do leitor literário acompanha a evolução da Humanidade e nasce da necessidade do Homem de compreender e de recriar o mundo. A sua construção é um processo gradual e cumulativo e está alicerçado na formação do leitor competente, aquele que adquiriu capacidades para interpretar, refletir e avaliar variados textos e que consegue usufruir do prazer estético que o texto lhe oferece.

Não se pode olvidar que é na prática que o leitor se vai construindo, pelas suas potencialidades informativas, de favorecimento da reflexão, da criatividade e do sentido crítico. Ele transporta para a leitura a sua textualidade, o seu conhecimento do mundo e da língua, que por sua vez interfere com a sua subjetividade. Nesta perspetiva, pode-se reforçar a ideia de que a leitura nos ajuda a construir o nosso Eu a partir da desconstrução do Outro, com base no seu quadro de referência, incluindo os seus conhecimentos sobre o assunto em questão e as suas vivências pessoais e de leitura.

Neste seguimento refira-se, também, que o encontro entre o leitor e os textos deve considerar uma grande diversidade de textos, de diferentes tipologias, os quais

permitem alargar os horizontes, aproximando-os do mundo sociocultural coetâneo. É com base nesta relação dialógica, heurística e hermenêutica, configurada pela estética da receção, que o leitor se vai construindo, alargando o seu horizonte de expectativas fazendo renascer o sentido polissémico das palavras, no cumprimento de uma missão interpretativa e reflexiva, assente numa base intertextual. Neste intento, ressalta-se a importância da construção do Eu Literário tanto para a vida pessoal do aluno como também para a profissional e social e que o desenvolvimento da competência literária deve ser uma prioridade na aula de Português, privilegiando-se o poder do texto, os valores, as crenças e as emoções do leitor na construção de sentidos bem como a reflexão e a discussão de temáticas.

Contudo, quando se pretende formar o gosto literário há a consciência de que o prazer pode não ser imediato e pode não ser duradouro, porém os pequenos e bons momentos que o livro pode proporcionar são suficientes para não os ignorar. Para que tal façanha seja exequível, a escola, mais concretamente, o docente de Português deverá traçar metas e articular estratégias de uma forma gradual com vista à formação de um leitor ativo, interventivo e curioso.

Dir-se-ia em jeito de apontamento final que há que mostrar aos mais novos que o gosto pela literatura é algo que se vai cultivando e em que vale a pena investir. Nesta senda urge formar leitores literários, proficientes, para apreciarem, efetivamente, a dimensão estética e valorativa dos textos, pois sabe-se que este tipo de leitor diverte-se com as descobertas que faz, arrisca interpretações e segue intuições (cf. Chartier, 2008: 152), porque “cada leitura é uma recriação da obra, um acolhimento modelado pelo espaço interior que lhe podemos abrir. O leitor é, assim, o espaço de concretização da obra literária. É preciso cuidar dele” (Leão, 1995: 36).

Em tempo, resta ainda realçar, que para formar leitores é necessária a contribuição de vários mediadores: a família, o professor, os bibliotecários e outros agentes sociais, os quais devem manter uma proximidade afetiva com a criança ou com o jovem, por forma a criar um ambiente propício ao convite a uma leitura aprazível.

## Capítulo IV – O desenvolvimento da competência leitora

“O contacto com cada educador não pode acontecer de forma indiferente, antes marcar cada personalidade no seu caminho para a autonomia e a liberdade consciente e responsável.” (Pires, 2007: 126)

“As crianças crescem como a hera que trepa pela parede, com o auxílio dos adultos que lhes oferecem ao mesmo tempo apoio e resistência. [...] e a autoridade sobre elas exercida deverá caracterizar-se pela continuidade – primeiro, na família, depois, na escola.” (Savater, 2010: 25)

### 1. O papel dos mediadores de leitura

Os mediadores de leitura são entidades fundamentais no processo formativo da criança e do jovem, e por isso devem ser indivíduos capazes de transmitir aos outros o gosto pela leitura, incutindo-lhes práticas que conduzam à formação de leitores ativos, que constroem o seu próprio Eu Literário de forma consciente e reflexiva. Entre eles, salienta-se aqueles que mantêm um contacto mais direto com os jovens: a família, os professores e os bibliotecários. Devem, os mesmos, ser possuidores de uma formação especializada, nomeadamente, estes últimos, para adquirirem as competências necessárias, tais como a compreensão do ato de ler e a didática da receção leitora, o conhecimento da literatura infanto-juvenil, e a capacidade para criar e sustentar projetos de leitura (cf. Prole, 2005: 8).

Na verdade, e como já se pretendeu demonstrar ao longo deste estudo, a desmotivação dos alunos e o consequente insucesso escolar, aliados, muitas vezes, à indisciplina são problemas muito graves que devem ser ponderados por todos aqueles que consideram a educação um pilar crucial da sociedade. Atualmente, o desinteresse e a banalização de valores, em muitos casos, a sua inexistência, estão a transformar os jovens em seres autómatos, desprovidos de regras e de saberes, que se encaminham para a edificação de uma sociedade sem mérito. Daí ser proeminente uma educação cabal no que diz respeito quer à cidadania quer ao conhecimento, tendo a consciência de que

“a motivação dos alunos na escola é um fenómeno complexo, exigindo uma intervenção global e concertada da parte de políticos, professores, encarregados de educação e de toda a sociedade, pois os problemas educativos só poderão ser resolvidos se todos assumirem a sua cota parte de responsabilidade e colaborarem na tentativa da sua resolução.” (Jesus, 2004: 80)

Nesta conformidade, ao longo dos tempos foram surgindo diversas teorias cognitivistas da motivação humana, com o intuito de evitar o estiolamento perante o ato

educativo; todavia, e apesar das práticas que têm sido levadas a cabo, as várias pedagogias não têm surtido os efeitos pretendidos, mormente no que diz respeito às competências literárias.

Nesta medida e depois deste breve introito, reforço a ideia amplamente exposta, que apurar o gosto pela leitura não é um problema de fácil resolução, pois não há receitas para o solucionar, mas “não pode ser visto como obstáculo intransponível” (Velo, 2005: 2). Com vista à resolução desta problemática, os vários intervenientes no processo educativo devem desempenhar o papel de “intelectuais transformativos” (Giroux apud Fernandes, 2011: 50), agindo em função de objetivos bem definidos, concretizando ações sistemáticas e funcionais, com vista à construção de leitores ativos e de cidadãos competentes.

### **1.1. O papel da família**

“A missão educativa dos pais, primeiros e principais educadores, é irrenunciável e inalienável.” (Azevedo, 2011: 155)

A família é a primeira comunidade educativa; como tal, é essencial no desenvolvimento da criança, na medida em que ela é a base fundamental para a implementação de hábitos de leitura, e os pais assumem um papel preponderante na educação dos filhos. Ela constitui a primeira instância de socialização, pois é através da figura dos pais que a criança apreende o seu primeiro quadro de valores e de referências.

Como se tem vindo a evidenciar, no que concerne aos hábitos literários, o ambiente familiar é crucial para a formação da personalidade da criança, devendo esta ser rodeada de atenção e de atitudes positivas perante o ato de ler. É importante que os neófitos desde a tenra idade contactem com livros em casa e que os seus pais tenham hábitos de leitura para os aliciar, proporcionando-lhes momentos de leitura em voz alta<sup>21</sup>, falando sobre as histórias e de tudo aquilo que possa suscitar curiosidade, pois se eles experienciarem momentos aprazíveis, desenvolverão, mais facilmente, sentimentos amistosos em relação à leitura<sup>22</sup>. Para além disso, também o hábito de oferecer um livro é algo que pode assumir uma importância fulcral, num momento em que tantas tentações são sugeridas e os consumidores tendem a alterar os seus hábitos em função de uma política mediático-publicitária agressiva.

---

<sup>21</sup> José Afonso Furtado refere que os analistas nos Estados Unidos da América do Norte têm uma visão otimista da evolução da leitura, na medida em que os pais leem em voz alta para os seus filhos (cf. Furtado, 1995: 65).

<sup>22</sup> No estudo do PISA 2000, constatou-se que as interações entre pais e filhos favorecem o ambiente de leitura (cf. Rolo e Silva, 2009: 131).

É patente a ideia de que na infância a criança aprende por processos miméticos, e daí que os hábitos familiares devam ser os melhores, para assim fertilizarem os comportamentos dos educandos. Contudo, também se sabe que nem sempre os bons hábitos literários dos pais estão na base da formação de um bom leitor, na medida em que a leitura é um ato subjetivo que vive em função de motivações intrínsecas e extrínsecas ao sujeito, que podem dificultar ou favorecer o gosto pela leitura.

A este propósito, julgo curioso salientar que as crianças cuja infância se desenvolve em sistemas sociofamiliares culturalmente bem apetrechados, onde o livro e a leitura oral têm um papel primordial, terão mais possibilidades de sucesso na leitura; todavia, há pais que oferecem todas as condições necessárias aos seus filhos e sentem-se impotentes para lidar com a rejeição à leitura. Para além desta realidade, também há jovens que vivem em ambientes desprovidos de qualquer referência literária e, no entanto, são leitores ativos.

Convém, ainda, mencionar que, ao longo dos tempos a instituição família foi sofrendo alterações e, atualmente, muitas crianças dividem-se entre pais separados que lutam por oferecer aos seus filhos recompensas em prol de uma afetividade desgastada, prémios esses que recaem e assentam em elementos de uma realidade mais agressiva que se impõe numa sociedade consumista e atenta em que a interação entre pais e filhos deve ser exímia.

Nesta decorrência, entende-se que para um bom desenvolvimento da competência leitora, a criança deve viver num espaço onde predomine a tranquilidade, o diálogo, a partilha, a solidariedade e a cultura, mas também onde se ouça e discuta vários géneros musicais, se privilegie a criatividade e, se possível, frequente exposições e espetáculos. Cumpre, também, realçar que numa época em que os *mass media* invadem o universo quotidiano da criança é imperioso que os pais estejam atentos ao tempo disponibilizado aos vários meios de comunicação, nomeadamente ao tipo de programas visualizados<sup>23</sup> na televisão bem como ao uso do computador.

Na sequência do acima referido e, apesar das várias motivações implicadas no processo de leitura julgo, também, ser importante fomentar e desenvolver o gosto literário dos pais, para que estes inculquem hábitos de leitura aos seus descendentes. Neste sentido e, no âmbito dos programas de literacia familiar, em Portugal, desde 1997 têm

---

<sup>23</sup> Maria Isabel Pires refere que, na União Europeia, as crianças portuguesas são as que mais veem televisão “1210 horas [...] por ano [...] contra 1050 de aulas” (Pires, 2007: 14). Perante esta realidade, constata-se que os pais se desresponsabilizam um pouco no que toca à educação literária, estes deviam estar mais atentos e estabelecer regras e horários por forma a equilibrar as atividades do seu educando.

sido desenvolvidos projetos que envolvem as famílias e as crianças<sup>24</sup>, sendo que os objetivos destas atividades visam proporcionar o contacto precoce com os livros a pais, familiares e crianças, para que se apropriem de hábitos de leitura conducentes a práticas efetivas.

A este propósito, pretendo, ainda, destacar os Cursos das Novas Oportunidades, nomeadamente, o processo RVCC (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências) e os cursos EFA (Educação e Formação de Adultos), que para além dos aspetos menos positivos que comportam, têm sido importantes, através das disciplinas de LC (Linguagem e Comunicação) nos 2º e 3º ciclos e CLC (Cultura, Língua e Comunicação) no ensino secundário, na divulgação e sensibilização dos adultos para o espólio cultural nacional e estrangeiro, levando-os a ler obras e a contactar com diversos autores, que desconheciam. Desta forma, esses adultos, que muitas vezes são pais, ficam sensibilizados para ajudar os filhos, contudo, também, pretendo frisar mais uma vez que, nestes casos, está nas mãos dos docentes todo um trabalho de mérito no que toca à difusão da literatura e à fomentação de hábitos literários.

Posto isto e como nota final, não se pode deixar de realçar a pertinência de uma educação literária também na família, pois ela tem um papel primordial na criação de alicerces culturais dos seus educandos, ajudando na construção de seres bem formados e informados, com vista a uma inserção plena e construtiva na sociedade global em que vivemos.

## **1.2. O papel do professor de Português/Literatura**

“Ensinar é sobretudo ser capaz de agir de modo a que o *outro* descubra a necessidade de aprender, de crescer, apoiando-o e guiando-o no processo de resolução dos problemas com que se depara no seu próprio percurso de aprendizagem e crescimento.” (Cabral, 2004: 31)

Para muitos jovens, os professores são “o derradeiro farol que assinala a terra da Civilização” (Aires, 2011: 83). São aqueles que, para além de ensinarem, educam com o objetivo de conseguir indivíduos libertos “da ignorância primeira, do determinismo

---

<sup>24</sup> A Biblioteca Municipal D. Dinis, em Odivelas, desenvolveu um laboratório de leitura “Dois braços para embalar uma voz para contar: actividades de leitura para bebés dos 9 meses aos 3 anos”, patrocinado pela Fundação Calouste Gulbenkian, no âmbito do projeto Casa da Leitura. Em Beja, a Biblioteca Municipal José Saramago também está a proporcionar aos pais atividades que fomentam a leitura, através do projeto “Rotas de Leitura”. A Biblioteca Municipal de Ílhavo fomentou o projeto “Ler para crescer” e em Lisboa está a ser implementado o “Projecto A PAR” dirigido a populações carenciadas. Todos estes programas pretendem promover o desenvolvimento literário de crianças em idade pré-escolar e escolar (cf. Cruz e Ribeiro, 2009: 105-106).

exclusivamente genético moldado pelo nosso ambiente natural e/ou social circundante, de apetites e impulsos instintivos que a convivência ensina a controlar” (Savater, 2010: 30), por forma a constituírem cidadãos livres, responsáveis e autônomos, pertencentes a uma sociedade aberta à pluralidade cultural.

Através da sua atividade profissional e como modelo paradigmático, o professor de Português como agente educativo dinâmico tem, inicialmente, como função profícua ensinar a ler e, posteriormente, deverá transmitir conhecimentos e valores, partilhar experiências, promover ações conducentes à ativação das diversas competências essenciais ao indivíduo, para que possam ser transformadas e assimiladas (cf. Jesus, 2004: 94) e, ainda, aperfeiçoar as capacidades dos jovens para uma integração válida na sociedade como cidadãos bem formados e bem instruídos. Para além disso, deve também criar ambientes de apetência para fomentar o gosto literário, pois “se ensinarmos uma criança a ler, mas se não desenvolvermos o gosto dela pela leitura, todo o nosso ensino é em vão, teremos produzido uma nação de “alfabetizados analfabetos”- aqueles que sabem ler, mas não lêem” (Huck apud Heathington, 2001: 221).

No que tange à sua prática pedagógica, o docente de Português/Literatura tem de compreender o processo de leitura, conhecer a estrutura da língua e o papel da memória na interpretação, reconhecer a função do conhecimento metacognitivo e ser capaz de modificar as suas práticas em função da heterogeneidade dos alunos e da avaliação que faça delas. Deve, ainda, aliar ao saber adquirido a vontade de renovar as suas metodologias, atualizando-se cientificamente e abrindo-se a novas perspetivas de ensino, adotando modelos que, no seu ponto de vista, enriqueçam o desenvolvimento dos alunos, em prol da sua formação cultural e literária, assumindo o papel de provocador e iluminador de caminhos, para que o aluno colha estímulos para a leitura.

Por sua vez, aliada à faceta científica, é também muito importante a atitude do professor na formação de uma relação osmótica com os discentes, devendo apresentar, para além de outras características, satisfação e prazer nas suas funções, sendo que, “para se ser um bom “treinador” é fundamental gostar do que se ensina e o gosto pela leitura e pela literatura também se processa por “contaminação”” (Silva et al., 2011: 13). Desta forma, a exemplaridade do docente pode constituir o início de um percurso promissor, seduzindo e cativando por palavras, atos e afetos, uma vez que motivar para a leitura e desenvolver o gosto literário é uma tarefa complexa e diferenciada, pois cada indivíduo constitui um mundo ímpar.



No âmbito da temática em apreço, Carlos Ceia considera dois tipos de professor de Português: o tecnocrata e o metódico. O primeiro aprendeu a trabalhar com o cânone de uma determinada forma e é assim que o aborda ao longo dos tempos, a sua passividade ignora a inovação. A literatura para ele “é uma crosta, um invólucro de um corpo chamado língua” (Ceia, 2004 b: 2), uma vez que ela constitui o meio para estudar a língua e o seu ensino é mecanizado, vive em função da aplicação de esquemas e teorias conceptuais aprendidas. O metódico encara o ensino da literatura “como um acto comunicativo” (Ceia, 2004b: 3), na medida em que, para além da transmissão de dados culturais e teóricos, valoriza a língua e a cultura, interpretando-a e atribuindo-lhe valor.

A classificação que Carlos Ceia faz dos diversos tipos de professor remete efetivamente para uma realidade muito presente e para as consequências que estas atitudes possam vir a ter no futuro dos nossos jovens, não só relativamente às competências científicas como também, no que concerne ao ato de ler e aos hábitos que daí advêm. No seu ponto de vista e, agora tratando-se especificamente do professor de Literatura, o mesmo considera que este deve ser “um investigador de literatura”, e também “um profundo conhecedor dos mecanismos da(s) língua(s)” (Ceia, 2002a: 4), na medida em que é através dela que se projeta a literatura. O mesmo deve adotar um ponto de vista crítico perante os acontecimentos, fomentando estratégias e uma dinâmica que confira interesse ao aluno, pois “quando as boas práticas do professor de literatura sobrevivem aos maus programas de ensino, cumpre-se a mais nobre das utopias” (Ceia, 2004a: 13).

No que tange às várias estratégias possíveis de adotar pelo docente de Português/Literatura, destaco algumas que considero importantes no processo educativo: demonstrar e manifestar o seu amor pela leitura, mostrar o valor e os benefícios da mesma, levar livros e falar deles com entusiasmo e, para isso deve ser um bom leitor, apontar modelos positivos promovendo a discussão de ideias, contar pequenos episódios livrescos que despoletem curiosidade, ler excertos frequentemente, criar uma biblioteca de turma e frequentar a da escola e a municipal, promover debates alusivos às obras lidas, e envolver os pais neste processo.

Ainda no que concerne a esta temática, Carlos Ceia remete para o documento “Contributos para a definição do perfil de professor do século XXI”, elaborado em 2002, pela Associação dos Professores de Português, em que se realça como características de um bom professor os seguintes itens: conhecer e dominar a língua, estimular as competências comunicativas, praticar metodologias ativas e diversificadas,

regular o processo de ensino e aprendizagem, gerir a(s) diversidade(s) e a(s) diferença(s), envolver-se em dinâmicas de grupo e promover a mudança (cf. Ceia, 2002b: 19-20). Ora, perante tais especificidades, denota-se que aqui a literatura surge apenas como um meio para atingir um objetivo, que é a formação linguística. Neste postulado, partilho o desagrado de Carlos Ceia no que respeita ao ínfimo papel atribuído pela escola à literatura (cf. Ceia, 2002b: 19-20), descurando, sobremaneira, o seu poder ativo sobre o sujeito.

Face ao antedito, julgo ser imperioso alterar atitudes e pedagogias, para que o professor na sua prática letiva promova a literatura de uma forma apazível, fomentando estratégias de auto monitorização de leitura de modo a que os alunos consigam apropriar-se de um sentido mais profundo do texto e, ao mesmo tempo, enraízem hábitos de leitura (cf. Sim-Sim, 2001: 55), pois é importante que se crie a consciencialização da experiência da leitura; por isso, o docente de Português/Literatura “deve ter uma relação com os textos literários de cientificidade e sensibilidade” (Reis e Adragão, 1990: 115), para que os alunos entendam as várias funções da literatura bem como o seu valor.

Cumpre, ainda, aqui realçar que cada docente tem o seu método de ensino, o qual se coaduna com a sua maneira de ser e de estar e também com as suas convicções pedagógicas, contudo acredito que cada um age da melhor forma, no que concerne ao desenvolvimento e à formação cultural dos alunos.

Nesta decorrência, irei debruçar-me, então, sobre as pedagogias mais usadas pelos docentes, bem como o seu impacto na aquisição de hábitos literários e na fomentação da cultura literária. Começo por abordar um método bastante utilizado, o expositivo, em que o docente se limita a expor os dados culturais e toda a informação teórica subjacente aos conteúdos em causa, descurando a vertente crítica dos discentes. Carlos Ceia assemelha este docente a um jornalista, limitando-se à exposição de informações tal como as aprendeu, refugiando-se, muitas vezes, em estratégias de enaltecimento literário (cf. Ceia, 2004a: 10), por não se sentir capacitado para o fazer de outra forma, abafando o essencial e não estimulando o desenvolvimento crítico e criativo dos alunos.

A este propósito, o mesmo autor refere que alguns professores, frequentemente, ensinam literatura por “prescrição” (Ceia, 1995: 13; 2004: 27), cingindo-se a informações recolhidas em sebatas e compêndios informativos, que funcionam como receituários literários, pejados de análises que pretendem transmitir a interpretação

correta e verdadeira daquele texto, anulando a leitura pessoal, tornando o ensino em “um acto anti-comunicativo” (Ceia, 2002b: 29), pois não prevê o confronto, a discussão e a partilha de ideias.

Efetivamente, não é este tipo de ensino que preconizo, mas sim aquele em que o docente juntamente com os seus alunos problematiza, questiona e reflete sobre os assuntos, sendo, ao mesmo tempo, um sujeito ávido de conhecimento e sempre disposto a conquistar novos saberes, mediante textos literários que proporcionem o encontro do sujeito com o mundo, contudo tenho consciência de que, por vezes, deve haver momentos expositivos, para transmissão de conhecimentos, pois essa é, também, uma das tarefas do professor.

Para além desta metodologia, há docentes que enveredam pela pedagogia do lúdico, com o intuito de motivar os alunos através de jogos, para que os mesmos encarem o ensino como um divertimento. Para além do recurso a estratégias que consideram mais apelativas, selecionam, muitas vezes, textos simples, porque estão cientes de que os alunos não correspondem ao nível desejado, baixando desta forma o grau de complexidade (cf. Ceia, 1995: 13; 2004: 51), em prol do sucesso educativo, o que considero uma prática perversa pelo laxismo que se pretende instalar.

Perante o exposto, propende-se, assim para a permissividade e para a falta de exigência e de rigor, o que não se coaduna, na minha opinião, com o desenvolvimento eficaz do aluno, acabando este por assimilar uma perceção incorreta da literatura em função de paradigmas pré-definidos e jogos, que acabam por distorcer os verdadeiros objetivos e as funções desta ciência.

Ao invés desta pedagogia, encontra-se uma outra que privilegia o ato de pensar, apostando-se numa ação transformadora assente no desenvolvimento do espírito crítico, capaz de formar jovens autónomos, críticos e criativos. Assim, neste pressuposto, ultimamente, tem-se apostado no papel do aluno na sua própria educação e na relação interpessoal entre ele e o professor, sendo o diálogo a ponte para o sucesso educativo.

Nesta senda, o Movimento da Escola Moderna (MEM) constitui-se como um ensino diferenciado que incita e responsabiliza o aluno na construção do seu saber, indo também ao encontro dos gostos e dos interesses dos alunos bem como das suas dificuldades. Relativamente a este aspeto, pactuo com as ideias de Nuno Crato quando refere que “não se deve limitar o ensino àquilo de que os alunos gostam [...]” (Crato, 2011: 120), deve sim haver bom senso, pois existem conteúdos que os alunos devem

aprender, independentemente dos seus gostos<sup>25</sup>. O mesmo autor refere ainda que se se der primazia ao gosto enfatiza-se a infantilidade, o prazer e o ócio e menospreza-se o progresso e o conhecimento, sendo este último, no entanto, que ajuda a despertar o gosto (cf. Crato, 2010: 66).

No que concerne aos interesses dos alunos, também defendo, tal como Nuno Crato, que se devem abrir os horizontes dos jovens oferecendo-lhes uma variedade de perspetivas culturais para que estes não fiquem limitados ao que já conhecem. Caso assim não fosse, os jovens mais desfavorecidos não evoluiriam, pois, à partida, não lhes são facultadas oportunidades para tal (cf. Crato, 2010: 66).

Contudo, no cômputo geral parece-me ser uma pedagogia benéfica, pois os alunos aderem favoravelmente às propostas apresentadas, entusiasmando-se e embrenhando-se nas atividades, as quais devem ser apelativas, diferenciadas e exigentes, de forma a serem alcançados os objetivos pretendidos, porém o apoio e a orientação do docente é imprescindível no sucesso das tarefas bem como no modo como arrostando este tipo de ensino.

Feita uma breve abordagem às pedagogias mais recorrentes no ensino, e reforçando o papel do docente como orientador, pretendo frisar que, no que toca à leitura, é essencial que os alunos sejam encaminhados nas suas escolhas, e parece-me ser o professor de Português/Literatura a entidade mais competente para tal, na medida em que está mais capacitado para o fazer ao nível de cultura literária e do conhecimento que tem dos discentes. Se for o jovem a escolher, pode ser atraído por fatores externos, como por exemplo elementos paratextuais, que podem esconder a riqueza textual; neste sentido, é uma atitude irresponsável reduzir a valoração dos livros ao mero gosto das crianças e dos jovens (cf. Veloso, 2005: 7).

Perante o aqui explicitado acerca desta profissão, não se pode deixar de realçar o papel valorativo dos docentes que tentam contribuir todos os dias para uma sociedade mais equitativa e bem formada, uma vez que

“têm dentro de si a força regeneradora do saber, da cultura e da utopia social. Modelando sabiamente os seus alunos, são os construtores de futuro. Dentro e fora da escola querem partilhar a discussão do amanhã, porque aprenderam que ter, é ceder e partilhar.” (Ruivo, 2012)

---

<sup>25</sup> A este propósito, Carlos Ceia refere que “se o ensino da literatura ficar reduzido ao culto do gosto individual, seja o do estudante seja o do professor, nunca sairemos de nós mesmos e a visão que teremos do mundo é aquela que o manual nos ditar segundo uma razão que aprendemos a recitar em vez de privilegiarmos o caminho dialético da dúvida criativa [...]” (Ceia, 2002: 13).

### 1.3. O papel da biblioteca

“As bibliotecas, enquanto sistemas de informação, são um meio privilegiado de democratização do conhecimento, do acesso a tudo o que é leitura de ócio de simples prazer, mas também de informação e, logo, de auto-formação.” (Moura, 1995: 70)

O termo “biblioteca” surgiu na Grécia e significa o baú ou caixa do livro, assim como também o local onde se guardavam os livros, constituindo-se como uma estrutura nuclear na sua divulgação. Contudo, ela não deve funcionar apenas como um espaço destinado a este fim, mas preocupar-se, também, em criar leitores “como agentes pró-activos da sua própria dinamização” (Prole, 2004: 1). Neste intento, as bibliotecas espalhadas pelo país têm contribuído, sobremaneira, para o incremento da cultura livresca, levando aos locais mais recônditos o conhecimento às suas populações, apesar de as condições, muitas vezes, não serem as ideais.

Nesta decorrência, considero que para uma boa funcionalidade deste espaço de solidarização livresca é necessário que este reúna um conjunto de fatores, tais como: sala apetrechada com um acervo razoável e diversificado, com estantes de fácil manuseamento em que os livros sejam visíveis e de fácil acesso. Ademais, o ambiente deve ser acolhedor e bem iluminado, o horário deve ser flexível e ter em conta os vários tipos de visitantes e o bibliotecário deve ser especializado e conhecedor do acervo para poder informar e orientar os leitores convenientemente.

Para além destes aspetos funcionais, ela deve contemplar, também, um espaço dedicado à leitura individual, onde o leitor consiga absorver e fruir plenamente do prazer da leitura. Por seu turno, deve ainda oferecer momentos de leitura e outras atividades, como concursos, exposições, encontros, divulgação de obras e autores, elaboração de jornais e cartazes, ou seja, um conjunto de ações que tornem mais profícuos os processos de aprendizagem e de inserção de hábitos, sendo estes dinamizados, preferencialmente, por animadores, pessoas formadas na área, com o objetivo de entusiasmar os visitantes.

Importa valorizar também o papel dos vários funcionários que trabalham neste espaço e que contribuem, sobremaneira, para a sua dinamização, prestando ajuda, atendendo pedidos e esclarecendo dúvidas colocadas pelos visitantes. Na verdade, uma boa receptividade pode ser o início da criação de novos hábitos, de diferentes atitudes, constituindo-se como uma abertura de um caminho promissor no que concerne ao percurso literário do indivíduo.

É inegável que aquilo que se pretende, a formação de leitores, não se restringe somente às propostas aliantes da sala de aula, nem ao incentivo familiar, mas passa, também, por um conjunto de fatores, nomeadamente a criação de hábitos do uso deste espaço. E, neste caso, o professor surge também como uma entidade com competência para promover atividades que fomentem o uso da biblioteca, espaço integrador de práticas educativas, onde se pode aliar o trabalho ao lazer.

Nesta esteira, é importante familiarizar a criança desde cedo com este espaço<sup>26</sup>, cumprindo aqui, também, os pais o seu papel de mediadores de leitura, criando rotinas e proporcionando momentos diferenciados aos seus filhos, educando-os para a leitura. Nesta senda, todos têm de compreender que as bibliotecas são projetos pedagógicos que contribuem para a estruturação de momentos de aprendizagem das crianças e jovens, para a alteração de estratégias pedagógicas assim como também promovem a criação do gosto por ler e a transformação desse gosto em necessidade<sup>27</sup>.

Relativamente à biblioteca escolar, na Lei de Bases do Sistema Educativo vem referida a utilidade desta como um recurso extremamente importante na educação literária. E foi com base neste propósito que os Ministérios da Educação e da Cultura decidiram implementar uma rede de bibliotecas escolares em todo o país, oferecendo aos alunos a oportunidade de conviver com a cultura, “como garantia de equidade no acesso a recursos educativos essenciais” (Bárrios, Melo, Vitorino, 2011: 144), contribuindo para um ensino de qualidade, encorajando e implementando hábitos de estudo e de trabalho.

A este respeito, resta apenas acrescentar que a biblioteca escolar “faz a diferença na escola do século XXI – uma escola que desenvolve e integra redes de conhecimentos, de relações, de informações, e onde todos os profissionais, e em especial os professores, actuam como agentes de cultura” (Bárrios, Melo, Vitorino, 2011: 57). Por conseguinte, ela deverá funcionar como agente dinâmico de aprendizagem, onde não só a informação terá o seu papel central, com todos os meios

---

<sup>26</sup> Peter J.L. Fisher baseado em estudos refere que a frequência com que um jovem vai à biblioteca vai diminuindo com a idade, sendo o sexo feminino o que mais o frequenta, assim como também pessoas com dificuldades económicas, contudo os que têm mais condições frequentam-na mais regularmente. O autor refere que a frequência deste espaço aumenta com o nível de educação dos jovens, assim como também os países mais desenvolvidos dão uma maior importância aos livros e às bibliotecas. O mesmo diz que se Portugal pretender ascender a níveis de literacia superiores terá de enveredar por uma política diferente, dando importância ao livro e aos espaços livrescos (cf. Fisher, 2001: 70).

<sup>27</sup> O estudo de Santos et al., LP-2007 refere que a frequência de bibliotecas incentiva à leitura (cf. Viana e Martins, 2009: 28).

inerentes à mesma, como também o conhecimento, cujos objetivos primam pelo desenvolvimento de literacias, da leitura e da escrita, da apropriação de conhecimentos que propiciem uma atitude crítica e a consolidação de aprendizagens.

Perante o exposto, é ingente realçar a importância do projeto educativo da escola na difusão da cultura literária e no desenvolvimento de hábitos literários. Para tal, os vários agentes da educação devem reconhecer a biblioteca como um espaço essencial para complementar as atividades letivas e “como potência autónoma na formação plena dos indivíduos” (Sousa et al., 2000: 29).

Tal como a biblioteca escolar, também a municipal deve reunir um conjunto de fatores que permitam uma utilização eficaz e aprazível, pois trata-se de um espaço aberto à comunidade e, por isso, deve criar ofertas variadas e estimulantes recorrendo a horários compatíveis com a sua frequência, contribuindo para a formação cultural e literária da população local e de outros que a visitem.

A este propósito, em algumas bibliotecas públicas de Portugal Continental foi implementado o projeto “Comunidades de Leitores”<sup>28</sup>, que constituiu um desafio da equipa de promoção da leitura do Instituto Português do Livro e das Bibliotecas e visa incrementar a cultura literária e incentivar os leitores descontinuados bem como dar voz à literatura, transformando os leitores em agentes ativos dessa proliferação cultural. Estas comunidades assumem-se “como lugares de afectos” (Prole, 2004: 2), onde se promove a análise e a crítica literária, a autorreflexão e a partilha de experiências de vida (cf. Prole, 2004: 2).

Para concluir, pretendo reforçar a ideia de que a frequência das bibliotecas interfere positivamente nas aprendizagens, sendo por isso imperioso que se invista neste âmbito. Na verdade, o investimento nestes espaços deveria ser uma prioridade dos governos, pois sabe-se que o seu empobrecimento vai refletir-se na educação das gerações vindouras. Há, ainda, a necessidade de criar mais espaços de apetência e

---

<sup>28</sup> Este movimento de grupos de leitura denominado “book groups” nasceu nos Estados Unidos da América (Massachusetts), no início do século XIX e era constituído na sua origem exclusivamente por mulheres. Atualmente, existem nos EUA mais de 250 000 comunidades recensadas. Este projeto nasceu da própria dinâmica do Programa de Itinerâncias Culturais, da necessidade de inserir atividades de sociabilização da leitura nas bibliotecas públicas. Em Portugal, o projeto teve o seu início em setembro de 2001, nas bibliotecas municipais de Odivelas e de Portalegre. O mesmo é dirigido a todas as pessoas, consistindo na partilha e discussão de temas de uma determinada obra, assim como também poderão ser dinamizadas atividades, como leitura expressiva entre outras. Inicialmente, as comunidades eram formadas essencialmente por adultos, mas pensa-se, atualmente, também constituir comunidades de leitores infantis e juvenis dirigidas às faixas etárias entre os 9 e os 12 anos e dos 15 aos 18 anos, idades em que é importante fomentar o gosto pela leitura (cf. Prole, 2004: 1-2).

solicitação da leitura, para espicaçar a curiosidade dos visitantes, contribuindo para a instalação não meramente de hábitos, mas de momentos de prazer.

Numa época em que se aspira cada vez mais ao culto do corpo, promovendo-se e divulgando-se produtos e práticas, por que não tornar a prática livresca uma moda e apelar ao cultivo do intelecto? Sabe-se que esta prática tem vindo a ser implementada em países que primam e valorizam a cultura; por isso, em Portugal, deve-se seguir este rumo, por forma a educar o Homem quer cívica quer culturalmente, transformando mentalidades. Sendo o ser humano um indivíduo aberto e suscetível a transformações e adaptações e, sobretudo, facilmente influenciado por tendências, penso que esta vertente terá de ser repensada por todos nós, cidadãos portugueses, interessados na elevação cultural deste país, criando-se cada vez mais espaços<sup>29</sup> onde a leitura surja aliada a outros hábitos, promovendo-se a leitura, a partilha e a discussão literária, tudo em prol da boa formação da população portuguesa, para que assim consigamos competir com os países mais desenvolvidos.

---

<sup>29</sup> Neste âmbito, atualmente têm surgido espaços públicos, nomeadamente bares, em Lisboa, onde o convívio social surge aliado ao livro. A este respeito, louvo também o projeto “Noites de literatura”, que consiste na divulgação de autores europeus mediante a leitura expressiva de excertos por atores. Tal projeto iniciou-se na Roménia há oito anos e realizou-se pela primeira vez em Portugal, em Lisboa, no dia 25 de maio de 2013. Refira-se, ainda, que há países onde já se instalam estantes com livros junto às praias e piscinas e outros locais que as pessoas frequentam habitualmente.





## **Capítulo V - A competência leitora nos alunos dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico do Porto Santo: Trabalho de campo**

“Hábito de ler é o resultado de uma série de actos gratificantes, e por isso repetidos, que criam uma necessidade íntima de continuar a aprender com os outros, num espaço definido pela autonomia na fruição do que é belo e bom.” (Lages et al., 2007: 24)

### **1. Características gerais do estudo**

#### **1.1. Problemática**

A problemática enunciada na Introdução remeteu-me para a conceção de um trabalho de investigação que fosse ao encontro dos meus objetivos: avaliar a competência leitora no ensino básico do Porto Santo, auscultando os alunos de determinados níveis de ensino, bem como os vários mediadores que os circundam.

Neste pressuposto, a matriz teórica deste estudo assenta em dois eixos essenciais que se constituem como referencial e orientação deste trabalho de campo, a saber, os hábitos de leitura dos alunos matriculados nos 2º e 3º ciclos do ensino básico da Escola Básica e Secundária Professor Dr. Francisco de Freitas Branco, no Porto Santo, da Região Autónoma da Madeira, no ano letivo de 2011/2012 e o desempenho dos vários mediadores de leitura na respetiva ilha.

Procurando, então, aprofundar o conhecimento acerca das relações que se estabelecem entre as temáticas abordadas anteriormente no enquadramento teórico, este estudo pretende, numa primeira parte, apresentar as conclusões obtidas a partir da análise dos dados recolhidos através da aplicação do inquérito por questionário aos alunos dos 2º e 3º ciclos, identificando elementos que permitam caracterizar o perfil literário desses alunos e conhecer as suas perceções face à leitura. A segunda parte inclui a apresentação das conclusões obtidas a partir das entrevistas elaboradas aos vários mediadores de leitura sobre o seu papel junto dos educandos bem como as suas práticas, no que toca a esta temática. Pretende, ainda, refletir sobre as necessidades de atuação emergentes dentro e fora da escola, por forma a criar hábitos literários sólidos na população escolar e extraescolar.

Para tal, o presente estudo norteou-se por determinadas questões direcionadas aos alunos:

📖 Qual a percentagem de alunos que gosta e não gosta de ler nos 2º e 3º Ciclos?

📖 Quais as razões que levam os alunos a apreciar e a rejeitar a leitura?

📖 Qual a posição da leitura no que concerne aos seus passatempos?

📖 Que tipo de livros preferem estes jovens?

📖 Qual o papel dos pais e dos professores na criação de hábitos literários?

📖 Que propostas apresentam os alunos para fomentar o gosto pela leitura?

No que concerne aos professores, pretendeu-se saber:

📖 Qual a importância que os professores atribuem à competência leitora?

📖 De que forma promovem a competência leitora na sua prática pedagógica?

📖 Qual o papel da literatura nos programas do Ensino Básico?

📖 O que faz a Escola para promover a leitura?

No que toca ao professor responsável pelo projeto “Baú de Leitura”<sup>30</sup>, pretendeu-se saber:

📖 Em que consiste este projeto?

📖 Que tipo de atividades dinamiza no que respeita à fomentação de hábitos de leitura?

📖 Que avaliação faz deste projeto?

Relativamente aos pais/encarregados de educação, pretendeu-se saber:

📖 Qual a sua atitude face à leitura?

📖 O que fazem para educar os seus filhos na leitura?

📖 Que propostas apresentam para incutir hábitos literários nos seus educandos?

No que diz respeito aos bibliotecários (Biblioteca Escolar e Municipal), pretendeu-se saber:

📖 Que tipo de formação têm estes bibliotecários?

📖 Que tipo de ações de dinamização e/ou sensibilização promovem para fomentar o gosto pela leitura?

📖 Quais as condições que as bibliotecas oferecem?

📖 Como classificam a afluência a estes espaços?

📖 O que é necessário fazer para tornar estes espaços mais apelativos para toda a comunidade?

No que tange à empresa “Areal Dourado”<sup>31</sup>, pretendeu-se saber:

📖 O que faz e quais são os seus objetivos?

📖 Que atividades promove para fomentar os hábitos de leitura na ilha?

📖 Que avaliação é feita deste projeto?

---

<sup>30</sup> Este projeto promovido pela Direção Regional da Educação da Madeira é dinamizado em algumas escolas da região e tem como objetivo fomentar o gosto pela leitura.

<sup>31</sup> A “Areal Dourado” é uma empresa municipal, responsável pela Gestão de Equipamentos Desportivos e Culturais e Ação Social, no Porto Santo.

Por sua vez e, na sequência desta problemática, definiram-se, assim, as hipóteses de investigação que a seguir são apresentadas.

Em primeiro lugar, a necessidade emergente de agir em função do desenvolvimento pessoal e cultural dos nossos jovens e, consequentemente, do nosso país, apostando-se em práticas literárias adequadas aos objetivos pretendidos.

Em segundo lugar, a transversalidade da competência leitora, o ensino das atitudes na escola, a cidadania e o trabalho colaborativo e cooperativo entre os vários mediadores. Através da aposta no ensino da literatura e no fomento dos hábitos de leitura ensinam-se valores, atitudes fundamentais para o exercício da cidadania; logo estes conteúdos são fundamentais e não podem ser descurados não só pelos docentes como também por todos os agentes educativos, para uma promoção adequada da referida competência.

Face a esta realidade e, tendo em conta os objetivos e as questões de investigação deste estudo, foram utilizados para a recolha de dados um inquérito por questionário aplicado aos alunos supracitados (cf. Anexo I: III-VIII) e inquéritos por entrevista a vários mediadores de leitura (cf. Anexo II: IX-XIV).

## **1.2. Descrição e justificação do contexto onde decorre o estudo**

Porto Santo é uma ilha que pertence ao arquipélago da Madeira e foi o local escolhido para realizar este trabalho de investigação, pois prende-se com o meu universo pessoal e profissional, sendo a Escola Básica e Secundária Professor Dr. Francisco de Freitas Branco o espaço selecionado para efetuar este estudo.

Esta escola, inicialmente designada por “Escola Preparatória do Porto Santo”, abriu, parcialmente, as suas portas à comunidade escolar, no ano letivo de 1979/80, passando a funcionar na sua plenitude no ano letivo de 1980/81. Em virtude do crescimento populacional, o edifício foi ampliado em 1998, recebendo a designação de “Escola Básica e Secundária do Porto Santo”; no dia 1 de janeiro de 1999 passou a contemplar o nome do seu patrono, Professor Dr. Francisco de Freitas Branco, a sua designação atual.

Atualmente esta instituição conta com um universo de cerca de 500 alunos e 100 professores, aproximadamente. No que diz respeito aos cursos, contempla os 2º e 3º ciclos do ensino básico e o ensino secundário, com uma oferta bastante diversificada,

que inclui alguns Cursos Tecnológicos e Profissionais, para além dos CEF (Cursos de Educação e Formação) e EFA (Educação e Formação de Adultos).

O motivo de me restringir somente a esta escola, única na ilha com estes níveis de ensino, deveu-se, assim, não só à proximidade da escola, espaço onde exerço a minha prática docente, como também à necessidade de conhecer os hábitos de leitura dos alunos do ensino básico desta ilha, por forma a agir de uma forma mais profícua junto dos discentes bem como de toda a comunidade.

Com efeito e, pelo facto de este estudo ser estritamente local, tenho consciência de que esta amostra não é representativa de um grande universo, todavia o meu grande objetivo era conhecer o perfil literário destes alunos, residentes neste espaço exíguo, parco em recursos materiais, quer na biblioteca escolar quer na municipal, assim como também na única livraria existente e, praticamente, isento de eventos culturais.

Importa, ainda, considerar que, atendendo à importância da temática em apreço, optei por investigar mais detidamente este tema, ainda que com todas as limitações e insuficiências que são subjacentes a uma matéria desta natureza.

Neste pressuposto e como principais limitações da presente investigação pretendo referir que, tratando-se de um estudo cujos inquéritos se limitaram a alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico da Escola Básica e Secundária Professor Dr. Francisco de Freitas Branco, do Porto Santo, única escola destes níveis de ensino desta ilha, as conclusões do quinto capítulo não podem ser generalizáveis. No entanto e, não obstante constituir uma investigação estritamente local, considero que este projeto não foi muito ambicioso, na medida em que poderia ter ido mais longe no seu estudo, sendo também oportuno desenvolver a mesma investigação nesta escola, mas alargando-a ao ensino secundário, para, assim, ter uma perspetiva completa deste universo escolar, porém o estudo tornar-se-ia demasiado extenso tendo em conta as limitações inerentes a um trabalho desta natureza.

Efetivamente, podia, ainda, alargar este estudo às escolas da ilha da Madeira, mas, dada a quantidade de alunos que seria necessário mobilizar e as deslocações que teriam de ser feitas, tornar-se-ia extremamente dispendioso a nível económico e, também, demasiado moroso e extenso; ademais, esse não era, sobremaneira, o objetivo deste trabalho, uma vez que a minha intenção era mesmo estudar a realidade do Porto Santo no ensino básico, confrontando-a com estudos já realizados em Portugal Continental e refletir sobre o modo como se pode operar junto desta população insular. Porém, sou da opinião que esta limitação não invalida o contributo que o presente

estudo pode dar para a formação da competência leitora nos jovens desta ilha, refletindo e apontando estratégias para o desenvolvimento da mesma.

Afigura-se importante realçar que considero que devia ser implementado um projeto desta natureza, exigente e rigoroso, a alunos do 2º ciclo, mas desta vez de uma forma contínua e progressiva, mobilizando os vários mediadores de leitura para uma intervenção ativa junto dos seus educandos, verificando a progressão desses alunos no final de cada ciclo, apesar de ter consciência de que é difícil mudar paradigmas educacionais institucionalizados.

Finalmente, seria, a meu ver, também importante que os docentes de Português de cada escola trabalhassem em equipa, mormente na implementação concreta de projetos e de estratégias conducentes à fomentação do gosto literário e à criação de hábitos literários, partilhando experiências e propondo ideias, por forma a dinamizar e a desenvolver uniformemente a competência leitora, pois, em uníssono, pode-se contribuir, de uma forma mais profícua, para a valorização da nossa identidade e da nossa cultura.

## **2. Apresentação e análise dos resultados do inquérito aplicado aos alunos**

### **2.1. Metodologia**

Com interesse para o presente trabalho, cabe, então, explicitar a metodologia usada na primeira parte deste estudo, a qual se insere numa metodologia de investigação de natureza quantitativa, o inquérito por questionário, tentando recolher, apresentar, descrever e interpretar dados relativos à competência leitora nos 2º e 3º ciclos do ensino básico da escola supracitada. Contudo e, devido à complexidade inerente ao objeto de estudo deste trabalho, procurei colocar em permanente diálogo a abordagem quantitativa com a qualitativa, uma vez que a “abordagem quantitativa tem necessidade de interpretações qualitativas que tornem os dados numéricos significativos” (Estrela, 1992: 102).

A escolha deste tipo de abordagem justifica-se pela possibilidade de aceder a uma visão holística da problemática, assumindo-se como uma metodologia fundada na realidade, tendo em vista a obtenção de dados sobre um conjunto alargado de alunos relativos a um certo número de questões pré-determinadas sobre os seus hábitos de leitura. Isto permite não só a tomada de consciência de uma realidade local, que,

segundo estudos realizados, se estende a todo o país, mas também à necessidade premente de atuar nesta área.

Para este efeito recorri à análise descritiva de inquéritos por questionário, uma vez que, apesar dos limites inerentes a este tipo de método de recolha de informação, revelam-se instrumentos que permitem “a análise de um fenómeno social que se julga poder apreender melhor a partir de informações relativas aos indivíduos da população em questão” (Quivy e Campenhoudt, 2008: 189). Neste caso, possibilitam uma perspetivação da competência leitora nos alunos do ensino básico da ilha do Porto Santo.

Trata-se, pois, de um método de decisão estatística descritiva que permite a “recolha, classificação, apresentação e descrição dos dados” (Carvalho, 2009: 94) que servirão, também, de base para a proposta de atividades que visam a fomentação de hábitos de leitura e o desenvolvimento da cultura literária dos alunos, exposta no último capítulo deste trabalho.

### **2.1.1. Instrumento de recolha de dados**

Como já foi mencionado, para este estudo, numa primeira parte, foi utilizado como instrumento de recolha de dados um inquérito por questionário, na medida em que permite a obtenção de respostas individuais, através das quais “o investigador procura conhecer as explicações dos sujeitos, relativamente aos fenómenos em estudo e o significado que eles têm para si, o que não poderia saber-se se eles não o explicitassem” (Ghiglione e Matalon, 1997: 58), dando-nos ainda “a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação” (Quivy e Campenhoudt, 2008: 189).

Assim, e tendo em conta o número elevado dos sujeitos que constituíam o universo e, consequentemente, a amostra do estudo, que a seguir se caracteriza, foi selecionada a técnica de inquérito por questionário, uma vez que a sua estrutura é padronizada, tanto no texto das questões, como na sua ordem (cf. Quivy e Campenhoudt, 2008: 188). Para além dos motivos apresentados, outros também contribuíram para a seleção desta técnica de inquirição: o baixo custo de distribuição, cingindo-se a uma única área geográfica; o tempo reduzido na obtenção dos dados; a confidencialidade/anonimato das respostas; e a possibilidade de evitar a influência do investigador nas respostas dos sujeitos participantes no estudo.

Contudo, e tal como referem os autores atrás citados, esta técnica apresenta algumas fragilidades relacionadas com o facto da recolha de dados ser feita de um modo indireto, sem a presença do investigador, não lhe permitindo pedir esclarecimentos sobre assuntos que tenham ficado menos claros nem ao respondente pedir explicações sobre as questões formuladas (cf. Quivy e Campenhoudt, 2008: 190). Por outro lado, a técnica garante a comparabilidade das respostas de todos os indivíduos, desde que a questão seja clara e explícita e, nesse sentido, procurei que a linguagem se adequasse às características da população inquirida, que fosse clara, breve e simples de modo a evitar ambiguidades.

Assim, para que os dados recolhidos se tornassem dignos de confiança, tentei reunir os seguintes pressupostos: rigor na escolha da amostra e na conceptualização dos instrumentos, formulação clara e reduzida ambiguidade das perguntas, correspondência entre o universo de referência das questões e o universo de referência do inquirido. Neste estudo, a construção do questionário baseou-se nos pressupostos teórico-conceptuais relativos aos conceitos-chave, aos objetivos e às questões de pesquisa, que o legitimam e enquadram. Inicialmente, o inquérito foi verificado e aprovado pelo orientador, seguindo-se o pedido de autorização e o consentimento do Conselho Executivo da escola para a sua aplicação, a qual foi realizada no início de outubro de 2011, em ambiente de sala de aula. Acresce, ainda, realçar que o mesmo foi aplicado previamente a uma amostra de seis alunos de forma a proceder a alguns ajustes.

O questionário aplicado a estes alunos destinava-se a apurar o perfil desta população escolar, aferindo os seus hábitos de leitura e foi o mesmo para os dois níveis de ensino, uma vez que não oferecia qualquer dificuldade na sua compreensão e, por outro lado, também se pretendia estabelecer um paralelo entre os diferentes ciclos, com vista a uma reflexão mais profícua.

Neste postulado, convém salientar que a versão definitiva do inquérito é constituída por vinte e duas questões, em que as primeiras têm como objetivo a recolha dos dados pessoais dos alunos e as restantes giram à volta dos hábitos de leitura, como já foi anteriormente mencionado.



### **2.1.2. Amostra**

A amostra correspondente à primeira parte deste estudo é, então, constituída por trezentos e quinze alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico da escola atrás mencionada, que a frequentaram no decorrer do ano letivo de 2011/2012. Sendo assim, o universo do 2º ciclo é formado por cento e trinta e três alunos, repartidos pelos dois anos (5º e 6º anos), havendo uma distribuição equitativa entre ambos os sexos (50%). A amostra do 3º ciclo é formada por cento e oitenta e dois alunos, repartidos pelos três anos (7º, 8º e 9º anos), constatando-se que o sexo masculino representa a maioria com 52%, contra 48% de alunos do sexo feminino.

Quanto ao nível etário, a maioria relativa dos alunos respondentes têm idades compreendidas entre os 9 e os 14 anos, no 2º ciclo, e no 3º ciclo oscilam entre os 11 e os 18 anos de idade.

## **2.2. Análise e discussão de dados**

Irei debruçar-me, então, sobre a análise e discussão dos dados recolhidos no inquérito aplicado aos alunos, apresentando as conclusões gerais obtidas neste estudo. Pretendo, ainda, referir que, dada a dimensão do estudo, remeti para anexo a análise detalhada dos dados bem como os gráficos a ela associados (cf. Anexo III: XV-XXXIV).

Acresce dizer que para a análise de dados foi utilizada a estatística descritiva para a maior parte das questões de carácter fechado. Quanto às questões de tipo fechado que apresentam um conjunto de itens acerca dos quais os respondentes manifestaram o seu grau de importância ou de frequência de acordo com uma escala, utilizei uma escala tipo Likert, que permitiu medir “a atitude do sujeito somando, ou calculando a média” e a moda, “do nível seleccionado para cada item” (Cunha, 2007: 24).

No que diz respeito aos dados obtidos através de questões abertas, estes foram analisados numa perspectiva qualitativa direta do seu conteúdo, pois “é uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo do manifesto das comunicações, tendo por objectivo a sua interpretação” (Carmo e Ferreira, 1998: 251)

Nesta conformidade e após a análise de todos os resultados obtidos, segue-se, então, a apresentação das conclusões retiradas desta primeira parte do trabalho de

campo. Pode-se constatar, surpreendentemente, que grande parte dos alunos menciona gostar de ler, sendo os do 2º ciclo que conseguem fruir de maior prazer. Porém, também, se nota que esse gosto vai diminuindo<sup>32</sup> à medida que os discentes vão progredindo na escolaridade (cf. Sim-Sim, 2002: 2; Magalhães e Alçada, 1994: 27), devido a vários fatores, nomeadamente a outros interesses divergentes ligados ao mundo tecnológico, à falta de motivação bem como à dificuldade de concentração e de compreensão<sup>33</sup>.

Neste seguimento, pode-se, assim, confirmar, através dos dados recolhidos, um paradoxo entre o gosto pela leitura e as preferências dos jovens, em que a primeira é preterida em função das novas tecnologias, contudo existe uma consciência plena quer da importância da leitura e das razões que os levam a apreciá-la quer dos benefícios que ela pode proporcionar ao indivíduo, assim como também dos motivos que levam à sua rejeição.

No que respeita ao tipo de leituras preferidas pelos alunos de ambos os ciclos, destacam-se os livros de aventuras<sup>34</sup>, de banda desenhada<sup>35</sup> e as revistas, o que se compreende pelas características deste tipo de textos nestas faixas etárias. Por um lado, é-nos apresentada a escolha de uma leitura onde o leitor pode mergulhar num mundo repleto de emoções; por outro lado, uma leitura lúdica e pejada de dinamismo conferido pelas imagens e ainda uma outra, desta vez, uma leitura utilitária, onde o leitor pode saciar a sua curiosidade procurando *fait-divers* ou informações de cariz funcional.

Nesta esteira e, numa primeira fase, considero que as preferências dos alunos devem ser tidas em conta quer pelos professores quer pelos pais, para poderem, assim, dialogar com os seus educandos acerca do seu universo preferido (cf. Magalhães e Alçada, 1994: 43) e, desta forma, incentivá-los para a leitura; todavia, e como se tem vindo a reforçar ao longo deste estudo, os agentes educativos, mormente, os professores

---

<sup>32</sup> Embora a leitura vá decrescendo à medida que se avança na escolaridade, atualmente lê-se mais e as crianças possuem mais hábitos de leitura do que os adultos, conforme indica o estudo LP-2007, realizado por Santos et al. (cf. Viana e Martins, 2009: 10).

<sup>33</sup> Este motivo foi também apresentado no estudo LP-2007 de Santos et al. (cf. Viana e Martins, 2009: 31). Os resultados do PISA, também, evidenciam a dificuldade na compreensão dos textos escritos, que é, por sua vez, condicionada pelos hábitos de leitura e pelo conhecimento que os leitores têm da linguagem e do mundo, pois a leitura é intertextual, ou seja, ela prevê a interação entre as vivências do sujeito leitor e o texto.

<sup>34</sup> “A escola ganhou muitos leitores a partir do momento em que decidiu trabalhar com livros de aventuras. [...] Os alunos encantados com o facto de se recrearem com aquilo que liam na aula, abriram os braços ao livro em geral. Aumentou a frequência de bibliotecas, o movimento da biblioteca de turma, o interesse pelas aulas de português” (Magalhães e Alçada, 1994: 45).

<sup>35</sup> As autoras referem que quer os livros de aventuras quer a BD “são o ponto de partida correcta para encaminhar os pré-adolescentes no amor à leitura” (Magalhães e Alçada, 1994: 45).

devem ir mais além e não se limitarem aos gostos instalados dos alunos, devendo criar oportunidades para dar a conhecer outras realidades (cf. Crato, 2010: 64), para que os alunos se apropriem de outros conhecimentos. Apresentando uma maior diversidade de textos e um leque variado de autores, os alunos podem começar “a descobrir os caminhos múltiplos e fascinantes que a literatura oferece” (Magalhães e Alçada, 1994: 45) e, assim, poderão começar a germinar gestos que poderão culminar no enraizamento de hábitos literários.

Ainda neste pressuposto, há que frisar, também, que os livros e autores aludidos pelos alunos neste estudo são aqueles que fazem parte dos programas curriculares e dos projetos<sup>36</sup> levados a cabo pelos docentes. A título de curiosidade, os alunos do 3º ciclo, nomeadamente os dos 8º e 9º anos, ainda recordam os livros que leram no ciclo anterior, o que, por um lado é de louvar, pelo prazer que lhe deram e assim ainda os guardam na memória, mas por outro lado manifestam um universo livresco bastante empobrecido, uma vez que não são recordados, de imediato, livros que pertençam ao seu universo de leituras mais recente.

Afigura-se relevante frisar que os clássicos<sup>37</sup> não são elencados por estes jovens, possivelmente, porque não são sugeridos para leitura nem nos programas nem nos projetos nem pelos mediadores de leitura. Nesta senda, Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada consideram que os jovens de hoje afastam-se desta leitura, porque não se identificam com o contexto daquelas obras, constituindo-se como um obstáculo à compreensão do texto, conjuntamente com o estilo e a linguagem, levando os alunos a uma busca incessante no dicionário (cf. Magalhães e Alçada, 1994: 50-53). Deste modo,

---

<sup>36</sup> Entre os vários projetos destaca-se o Plano Regional de Leitura. Este projeto abrange os vários níveis de ensino e tem como objetivo “promover a prática da leitura, assumindo-a como fator de desenvolvimento individual e social, articulando-a com o Novo Programa de Português, o Plano Nacional de Leitura e outros documentos. Pretende-se reforçar a cooperação e a conjugação entre os orientadores do ensino, a escola, a família, as bibliotecas e outras organizações sociais” in <http://www02.madeira-edu.pt/dre/main.aspx>. A este propósito salienta-se que o Plano Nacional de Leitura foi lançado no início de 2006, pelo Ministério da Educação em articulação com o Ministério da Cultura e o Gabinete dos Assuntos Parlamentares (cf. Martins e Sá, s/d: 7). Menciona-se, também, o projeto “Ler com amor”, promovido pela Associação Contigo Teatro em parceria com a Direção Regional de Educação da Madeira e que tem como objetivos “motivar os alunos para a leitura e aperfeiçoar as competências de interpretação e compreensão de textos literários na aula de Português, valorizando a leitura performativa” in <http://www02.madeira-edu.pt/dre/main.aspx>. Este projeto está em curso desde 2012 e envolve alunos, professores e outros interessados à volta da literatura, da leitura em voz alta, dramatizada e performativa. Salienta-se, ainda, o projeto “Baú de Leitura”, que será abordado na segunda parte deste capítulo.

<sup>37</sup> Relativamente ao ensino básico “não é pois de estranhar que as preferências pelos clássicos da literatura portuguesa sejam tão baixas. No entanto, é de referir que nos contactos directos com professores do ensino secundário e até do ensino superior foram frequentes os lamentos relativos ao desinteresse e até à rejeição dos clássicos por parte dos jovens adultos. Esta atitude negativa abrange inclusivamente alunos de cursos de Língua e Literatura nas universidades.” (Magalhães e Alçada, 1994: 54)

penso que estes poderão ser os motivos que levam os agentes educativos a não promoverem tais obras junto dos discentes.

Contrariando a posição acima expendida, entendo que este tipo de literatura, apesar de remeter para outras épocas, não deixa de ter o seu valor; pelo contrário, é através do confronto entre o passado e o presente que os jovens poderão estabelecer analogias e emitir juízos de valor, ao mesmo tempo que enriquecem a sua cultura e a sua linguagem. Quanto a esta última vertente, ao invés das autoras citadas, considero que o vocabulário não é de todo um entrave assim tão relevante, na medida em que os jovens, hoje em dia, também têm uma necessidade premente de recorrer constantemente ao dicionário, uma vez que o seu vocabulário é bastante exíguo.

Para além disso, este binómio permite o conhecimento e a valorização do passado face ao presente, pois se se limitar os jovens somente ao conhecimento da sua realidade, está-se a limitá-los a uma única perspetiva e a sua visão torna-se bastante redutora (cf. Crato, 2010: 68). Paralelamente, o confronto entre estes dois polos divergentes permite a questionação, a reflexão e a discussão de ideias, essenciais ao desenvolvimento da capacidade crítica e argumentativa bem como da expressão escrita e oral.

Neste estudo, é igualmente de destacar quer o papel dos professores quer o da família no incentivo à leitura, os quais têm feito esforços, dentro das suas possibilidades, para incutir hábitos, apostando em diversas estratégias. No que concerne ao professor, o entusiasmo e o desafio conferido pelas atividades propostas e pelos textos apresentados seduzem os alunos e poderão conduzi-lo mais facilmente a um patamar de sucesso. Também as relações pessoais marcadas pelo afeto, pela confiança e pelo respeito mútuo estão na base de uma educação profícua, pois “é só neste espaço de divergência, de aproximação e de leitura de uns nos outros que se consegue avançar no gosto do literário” (Paixão, 1995: 60). No que concerne aos pais, constata-se que, muitos compram livros para os seus educandos, certamente, quando são solicitados no âmbito do Plano Regional de Leitura. Frisa-se, ainda, que alguns pais leem em voz alta aos mais novos, porém, nota-se que essa prática vai-se extinguindo conforme vão crescendo.

Neste trabalho afigura-se, também, primordial estabelecer uma relação com outros estudos já efetuados a jovens destas faixas etárias em Portugal Continental e, já referidos ao longo deste trabalho. Através dos resultados obtidos conclui-se que esta realidade insular é semelhante à realidade continental, no que toca à atitude dos jovens

perante a leitura. Pode-se observar que, especificamente nesta escola, os índices de leitura têm vindo a aumentar em grande parte devido aos vários projetos que têm sido fomentados pela Direção Regional de Educação da Madeira e implementados nas escolas por docentes que ainda acreditam numa transformação cultural, pois não nos podemos esquecer que o livro “é um convite à privacidade, ao sonho e à cultura [...]” (Reis e Adragão, 1990: 87).

Face ao exposto, estou convicta de que uma alteração na forma como se aborda a leitura, na escola e em casa, em unísono, poderá contribuir para mudar atitudes e hábitos de leitura e tornar o ato de ler como uma prática valorativa e enriquecedora partilhada socialmente, pois só assim se podem formar cidadãos aptos para uma inserção cabal em prol do desenvolvimento do país.

Por fim, apraz-me dizer que, embora haja jovens, neste estudo, que não ousam mencionar estratégias para fomentar o gosto pela leitura, outros há que manifestam de uma forma assertiva o gosto pela implementação de algumas atividades. Nesse seguimento, destacam-se algumas que poderão ser dinamizadas pelos docentes de Português e que poderão despoletar uma maior participação e motivação pela leitura, a saber: atividades de leitura com diversos livros (intertextualidade), concursos de leitura, ida à biblioteca, encontro com escritores e incentivo dos professores. A este respeito, infere-se, mais uma vez, que o entusiasmo e a dedicação dos docentes podem, sem dúvida, ser o começo de uma etapa que se pretende auspiciosa no que concerne aos hábitos literários.

Desta forma e tendo como base os pareceres dos alunos, aliada, também, aos desígnios dos docentes, foi traçada uma linha de conduta assente numa diversidade de propostas que serão elencadas no último capítulo do presente trabalho.

### **3. Apresentação e análise das entrevistas aplicadas aos vários mediadores de leitura do Porto Santo**

A apresentação e a análise de conteúdo das entrevistas aplicadas aos mediadores de leitura da ilha do Porto Santo implicados neste processo constituem a segunda parte deste trabalho, a saber: docentes de Português, professor responsável pelo “Baú de Leitura”, encarregados de educação, bibliotecários e empresa “Areal Dourado”, cujas informações foram recolhidas a partir de guiões previamente elaborados para o efeito, com já foi referido anteriormente. Pretende-se, ainda, referir que a análise detalhada das entrevistas, devido à sua extensão, encontra-se em anexo (cf. Anexo IV: XXXV-XLVIII), sendo aqui apresentadas apenas as conclusões gerais.

#### **3.1. Metodologia**

Para complementar este estudo, recorri à entrevista, por permitir a obtenção de respostas diretas e informações mais completas (cf. Lessard, Goyette e Boutin, 2012: 160; De Ketele e Roegiers, 1999: 22; Quivy e Campenhoudt, 2008: 192) junto de alguns mediadores de leitura da ilha do Porto Santo, para a análise da competência leitora no ensino básico, bem como das estratégias usadas na fomentação de hábitos literários, permitindo também alargar o campo da investigação e conhecer diferentes dinâmicas, com características semelhantes e que visam atingir os mesmos objetivos.

A metodologia usada na segunda parte deste estudo insere-se, em grande parte, numa metodologia de investigação de natureza qualitativa, também designada por etnográfica, em que o objetivo é descrever ou interpretar os dados recolhidos, mais do que avaliar, a partir do que o investigador observa, regista e interpreta (cf. Freixo, 2012: 146). As informações recolhidas mediante a aplicação de inquéritos por entrevista foram organizadas pelo investigador, “conferindo-lhes sentido e lógica” (cf. Freixo, 2012: 153) e permitiram extrair conclusões que, posteriormente, foram alvo de análise e reflexão.

Nesta parte do trabalho, o recurso ao método de investigação quantitativo, já abordado anteriormente, é limitado a informações pontuais fornecidas pelos encarregados de educação e não constitui uma prioridade neste estudo, contudo, não deixa de ser pertinente a análise e reflexão sobre alguns dados.

Nesta conformidade, não se pode deixar de realçar que ambos os métodos apresentam etapas e abordagens da realidade divergentes, porém ambos “requerem que a investigação seja tão rigorosa e sistemática quanto possível” (Freixo, 2012: 147).

### **3.1.1. Instrumento de recolha de dados**

Segundo Danielle Ruquoy, a entrevista “é o instrumento mais adequado para delimitar os sistemas de representações de valores, de normas veiculadas por um indivíduo e apresenta um tipo de comunicação peculiar” (Ruquoy, 1997: 89). Nas suas diferentes formas, os métodos de entrevista distinguem-se pela apresentação dos processos fundamentais de comunicação e interação humana e, corretamente valorizados, esses processos permitem ao investigador retirar das entrevistas informações e elementos de reflexão muito enriquecedores (cf. Quivy e Campenhoudt, 2008: 192; Freixo, 2012: 222).

Sendo a entrevista “um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas seleccionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações [...]” (De Ketele e Roegiers, 1999: 22), pretende-se com este método revelar determinados aspetos do fenómeno estudado em que o investigador não teria espontaneamente pensado por si mesmo e, desta forma, completar as pistas de trabalho sugeridas pelas leituras efetuadas (cf. Quivy e Campenhoudt, 2008: 69). Daí a importância de utilizar, no presente estudo, o inquérito por entrevista, pois ajuda a melhorar o conhecimento do terreno (cf. Quivy e Campenhoudt, 2008: 71) e pode, ainda, fazer emergir outras questões que ajudarão o investigador a alargar o seu horizonte (cf. Quivy e Campenhoudt, 2008: 79).

Aquando da entrevista é essencial que quer os objetivos quer a natureza da mesma sejam apresentados de uma forma abreviada (cf. Quivy e Campenhoudt, 2008: 74), criando um ambiente de empatia propício a um diálogo sincero e clarificador (cf. Gómez e Cartea, 1995: 153; Quivy e Campenhoudt, 2008: 76) e, para que este objetivo seja alcançado, é importante garantir o anonimato ao entrevistado, de modo a que este não se sinta lesado na sua integridade pessoal (cf. Bogdan e Biklen, 1994: 135; Freixo, 2012: 223).

Para a aplicação de uma entrevista é necessário, sem dúvida, o seu adequado planeamento (cf. Freixo, 2012: 222-223) e, cumprindo tal preceito, foi tido em conta a

definição de objetivos que se pretendem alcançar com vista à construção de guiões para os diversos mediadores de acordo com a sua função. Desta forma, e para tornar exequíveis os meus propósitos, foram elaborados seis guiões diferentes para aplicar aos vários mediadores, de acordo com as pessoas a serem entrevistadas e a função que desempenhavam nos locais para o estudo, embora o tema central seja comum a todos.

Cumpre, ainda, referir que a entrevista semidirigida ou semidiretiva é a mais utilizada para este tipo de investigação dado que, não é completamente aberta e não contempla um grande número de perguntas (cf. Quivy e Campenhoudt, 2008: 192). Na perspetiva deste autor, o investigador dispõe de uma série de perguntas-guia, as quais vão sendo colocadas sem oferecer qualquer obrigatoriedade na sua ordem, para que o entrevistado possa falar abertamente sobre o assunto, contudo, o investigador orientará e reencaminhará a entrevista sempre que o entrevistado se afaste dos objetivos que se pretendem. Para o efeito, antes da realização da entrevista expliquei aos entrevistados os objetivos da mesma, para que as suas respostas se encaminhassem nesse sentido.

No que concerne ao número de perguntas, procurei que tivessem a extensão adequada por forma a abarcar as questões relevantes para obtenção de informações pertinentes para o estudo e, ao mesmo tempo, para que não se tornassem enfadonhas para o entrevistado. Efetivamente, a maior parte das questões formuladas eram de formato aberto, para que o entrevistado pudesse desenvolver aquele tema (cf. Quivy e Campenhoudt, 2008: 75).

Nesta senda, a seleção deste instrumento de recolha de dados justifica-se pelo facto de a mesma garantir a recolha de informação sobre os pontos mais relevantes da investigação, tornar mais específicos os objetivos da investigação e motivar o entrevistado de modo a, através da sua linguagem, poder partilhar aspetos importantes para a investigação (cf. Bogdan e Biklen, 1994: 134).

Por fim, resta dizer que os dados resultantes das entrevistas aos vários mediadores foram recolhidos durante o mês de novembro de 2011, após marcação prévia com os entrevistados, à exceção dos encarregados de educação, as quais se realizaram aquando da entrega da avaliação do 1º período, sendo informados previamente pelos vários diretores de turma. Refiro, ainda, que o conteúdo das entrevistas aos encarregados de educação foi recolhido oralmente e anotado por escrito, visto pretenderem-se respostas curtas, tendo as restantes sido gravadas com autorização dos entrevistados e, posteriormente, registadas e reduzidas para serem tratadas (cf. Quivy e Campenhoudt, 2008: 76; Léssard, Goyette e Boutin, 2012: 163).



### **3.1.2. Amostra**

Como já foi referido anteriormente, para este estudo de investigação realizado no ano letivo de 2011/2012, no Porto Santo, foram elaborados seis guiões diferentes, consoante o papel e a função dos vários mediadores: para os professores de Português dos 2º e 3º ciclos da escola já evocada; para o docente responsável pelo “Baú de Leitura” nessa escola, para os encarregados de educação dos alunos do 9º ano, para os bibliotecários da biblioteca da escola e da municipal e para o presidente da empresa municipal “Areal Dourado”.

Em suma, contei, assim, com a participação de quatro professores do 2º ciclo, dez professores do 3º ciclo, cerca de cinquenta encarregados de educação e, ainda, dois bibliotecários e o presidente da empresa supracitada.

### **3.2. Análise e discussão de dados**

Uma análise de conteúdo oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um grau de profundidade e de complexidade e permite, quando incide sobre um material rico e pertinente, satisfazer as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva, que nem sempre são facilmente conciliáveis (cf. Quivy e Campenhoudt, 2008: 195). De acordo com este autor, a análise de conteúdo tem um campo de aplicação muito vasto e os métodos utilizados obrigam o investigador a manter uma grande distância em relação a interpretações espontâneas, particularmente as suas próprias. O objetivo será fazer uma análise a partir de critérios que incidam mais sobre a organização interna do discurso do que sobre o seu conteúdo explícito.

Assim, face ao exposto, após à análise de conteúdo das entrevistas ministradas aos vários mediadores de leitura e que serviram de objeto de trabalho ao presente estudo, serão apresentadas, seguidamente, as conclusões gerais que foram retiradas das mesmas.

### 3.2.1. Entrevista aos professores de Português

No âmbito da presente investigação, e como já foi referido, decidi entrevistar os docentes de Português da escola acima referida, com o intuito de obter algumas respostas no que concerne à temática em apreço e, também, para as confrontar com outras informações provenientes de outras fontes.

Após a auscultação dos docentes, cabe referir, em jeito de conclusão, que quer a Direção Regional de Educação da Madeira através dos projetos implementados nas escolas quer os docentes de Português tentam de uma forma diversificada motivar os seus alunos para a leitura, contudo nem sempre é possível atingir os objetivos pretendidos, devido a variados fatores que levam ao alheamento e ao afastamento dos jovens da leitura, conforme se verifica nos resultados obtidos nos inquéritos.

Face ao antedito, constata-se que a atitude passiva e amorfa dos jovens perante o ato de ler leva os docentes, muitas vezes, a promoverem atividades inovadoras para que os alunos se sintam impelidos para a sua concretização de uma forma gratificante, pois o apego abusivo ao manual é extremamente redutor, porém, muitas vezes, o tempo disponível não é suficiente para pôr em prática o desejado.

Nesta senda, alguns docentes do 2º ciclo referem a atividade *Comunidade de Leitura*<sup>38</sup> e o projeto “Ler com amor”<sup>39</sup> como estratégias utilizadas para fomentar o gosto pela leitura e os do 3º ciclo referem outras, destacando-se o recurso à intertextualidade<sup>40</sup>. Os professores constataam que, no início, os alunos aderem favoravelmente às tarefas, mas notam que o entusiasmo se vai desvanecendo progressivamente.

Nesta decorrência, cumpre, também, realçar que muitos docentes optam pela pedagogia do lúdico para motivar os alunos, inovando através de jogos, pois constataam que os mesmos não têm os pré-requisitos necessários e não manifestam interesse pelos conteúdos da disciplina. A este respeito, sou da opinião que para aplicar este tipo de

---

<sup>38</sup> Esta atividade consiste na leitura de um conto ou de um excerto no início de cada aula, para assim cativar e prender os alunos para o seu seguimento. Os professores que referem tal atividade são do 2º ciclo.

<sup>39</sup> Este projeto tem, também, como objetivo valorizar o ensino da literatura e incentivar a leitura envolvendo vários professores das escolas da RAM. Destaca-se que o docente que foi selecionado para o pôr em prática, no ano letivo em questão, não o aplicou totalmente, uma vez que era necessário deslocar-se, frequentemente, ao Funchal a reuniões, o que se tornava incomportável económica e profissionalmente. Mais uma vez, os jovens desta ilha foram prejudicados em virtude do seu isolamento e dos custos que isso envolve.

<sup>40</sup> Convém frisar que a docente que refere o recurso à intertextualidade também lecionou o 9º ano, no ano letivo de 2011/2012 e colaborou na aplicação das propostas que constituem o cerne deste trabalho.

pedagogia é necessário que os docentes não enveredem pelo facilitismo, descurando a falta de exigência e rigor em prol do sucesso educativo, descurando aspetos literários essenciais e inibindo o desenvolvimento de determinadas competências.

Efetivamente e, retomando uma ideia exposta por um docente, muitas vezes é difícil conciliar uma planificação curricular com outros desígnios tidos pelo professor, nomeadamente no 9º ano, em que os docentes estão coagidos ao cumprimento do programa em virtude do exame nacional; porém não concordo inteiramente com este entendimento, na medida em que há sempre momentos que poderão fazer a diferença, mas para isso é necessário ousadia, perseverança e, acima de tudo, dedicação e entusiasmo por parte do professor, que deve funcionar como uma espécie de isco para o universo da descoberta da leitura individual.

Como é consabido e confirmado por estes docentes, a literatura tem um papel crucial no desenvolvimento do indivíduo a todos os níveis e, por isso, deve ser contemplada devidamente nos programas. Por esse motivo, não se podem ignorar alguns autores que são marcos culturais, nomeadamente Eça de Queirós, Camilo Castelo Branco, Almeida Garrett e outros que o tempo consagrou como clássicos e que constituem referências incontornáveis da nossa literatura, cultura e identidade. Ademais, a literatura mostra as potencialidades da língua e contribui para elevar o padrão médio da expressão escrita e oral dos alunos, dos portugueses de amanhã e constitui também uma referência linguística útil em tempos de pouco rigor e dissolução linguística. Nesta senda e em consonância com a opinião de um docente, a importância da literatura é condicionada pela forma como ela é abordada pelo professor; quanto a este aspeto, acresce a seleção de textos que, a meu ver, também é determinante para estimular o gosto literário.

Face à realidade plangente nos nossos jovens, no que tange à leitura, é imprescindível adotar estratégias que permitam mudar esta atitude passiva em relação à leitura que se verifica na maior parte dos jovens com que lidamos diariamente na nossa escola, nas nossas comunidades de aprendizagem que são as turmas e estou convicta de que essa hercúlea tarefa está nas mãos de docentes verdadeiramente empenhados numa transformação de mentalidades, pois, muitas vezes, “não é o método, mas o docente que faz a diferença no sucesso da aprendizagem da leitura” (Sim-Sim, 2002: 3).

Perante o aqui explicitado e, em suma, urge repensar o ensino do Português na sala de aula, no sentido de o tornar profícuo e eficiente, não só para a comunicação verbal e escrita, como também para a fruição do texto, reconhecendo-o como material

multicultural. Neste sentido, a escola deve ser “repensada como uma subcomunidade de discentes recíprocos, com o professor a orquestrar os processos” (Trindade e Cosme, 2010: 73).

### **3.2.2. Entrevista ao responsável pelo projeto “Baú de Leitura”**

O projeto “Baú de Leitura” foi implementado, em 2001, na Região Autónoma da Madeira, sob a alçada da Direção Regional de Educação. Tem uma equipa coordenadora sediada numa escola da Região<sup>41</sup> e dinamizadores nas diversas escolas (do 1º ciclo ao secundário). O objetivo principal é promover hábitos de leitura e escrita, junto dos alunos de todos os níveis de ensino. Além dos recursos humanos adstritos, possui diverso material, nomeadamente “baús” de livros que passam, numa forma itinerante, pelos diversos estabelecimentos de ensino.

Após as informações concedidas pelo docente responsável pelo “Baú de Leitura” constata-se, mais uma vez, que a Direção Regional de Educação, tem implementado vários projetos, nomeadamente este, com o intuito de motivar os jovens para a leitura, na tentativa de colmatar esta grave falha cultural que é a ausência de hábitos literários; contudo, o principal obstáculo persiste: a escassez de recursos materiais e humanos para se poder criar uma dinâmica efetiva entre os jovens, por forma a enraizar hábitos, que se pretendem fecundos, no que diz respeito à leitura.

Apesar da diversificação de atividades dinamizadas junto dos discentes, a participação não é a desejável, sendo os jovens dos 2º e 3º ciclos que mais aderem às iniciativas fomentadas. Entre elas, destaca-se o Triatlo Literário (uma competição formada por três provas em torno de um autor: cultura, leitura e escrita), os Flashes Literários, um concurso de fotografia com base em textos literários, concursos de escrita criativa, participações em emissões de rádio, comemoração de datas emblemáticas e homenagem a escritores. As atividades são, maioritariamente, realizadas na biblioteca escolar, mas também um pouco por toda a escola (salas de aula e corredores), apesar da falta de condições para a sua concretização.

---

<sup>41</sup> No ano letivo de 2011/2012, a equipa coordenadora do “Baú de Leitura” esteve sediada na Escola Básica e Secundária da Calheta.

Este docente refere que é indispensável adotar outras medidas para que os objetivos literários sejam alcançados, nomeadamente, aumentar a oferta bibliográfica, promover canais de comunicação entre escritores e alunos e entre os alunos, divulgar os trabalhos dos alunos através de uma revista escolar e de um mural de expressão escrita, estabelecer a obrigatoriedade das editoras doarem um exemplar de cada obra infanto-juvenil publicada às escolas da sua área de influência.

Cumprido realçar, ainda, e no seguimento das últimas informações proferidas por este docente, que os alunos residentes na ilha do Porto Santo, em virtude da dupla insularidade são, muitas vezes, coibidos de participar em determinadas atividades que se desenvolvem noutros espaços que não este, devido às despesas inerentes a este tipo de deslocação, fatores que contribuem para a falta de equidade de oportunidades dos jovens.

### **3.2.3. Entrevista aos encarregados de educação**

Pretende-se destacar que todos os encarregados de educação inquiridos são pais destes alunos, destacando-se, em larga escala, a figura feminina do núcleo familiar a cumprir esta função. A este propósito pretende-se frisar, ainda, que foram selecionados somente os encarregados de educação dos alunos do 9º ano, porque era o nível de ensino com quem estava a trabalhar no ano letivo de 2011/2012 e a quem foi aplicado o projeto, que constitui parte deste trabalho. Pretendia-se, por isso, entender um pouco o ambiente familiar que rodeava estes jovens, no que toca à leitura, relacionando as informações recolhidas com os resultados obtidos no inquérito dirigido aos mesmos.

Face ao exposto, a análise dos resultados obtidos nesta entrevista permite concluir que estes encarregados de educação, apesar de muitos referirem que têm hábitos de leitura e de tentarem motivar para a leitura, ainda não conseguiram, na sua maioria, transmitir aos seus educandos esse hábito, pois os mesmos preferem dedicar-se às novas tecnologias, contudo têm consciência de que a leitura é algo imprescindível e essencial para o enriquecimento do indivíduo.

Relativamente aos hábitos de leitura dos educandos, a maioria alega que os seus filhos os têm, justificando o facto com a inegável compra de livros, porém, também, estão convictos de que tais aquisições se devem ao Plano Regional de Leitura e à obrigação de cumprir tal objetivo para obter uma avaliação satisfatória à disciplina de Português.

No que concerne ao seu papel na educação literária dos educandos, a maioria refere que através da aquisição de livros está a contribuir para a sua instrução; todavia, uma parte considerável delega à escola, mormente, aos professores essa função, embora saibam que se deva fazer algo mais.

Nesta decorrência é essencial que os pais como agentes educativos comecem a agir em função do bom desenvolvimento dos seus educandos desde cedo, para que, aos poucos, os seus hábitos se tornem práticas frequentes e, essencialmente, saibam gerir de uma forma profícua e equitativa as várias atividades dos filhos. Sabe-se que iniciar este processo num jovem adolescente é mais difícil, pois a sua personalidade já está bastante moldada e é difícil interferir de um modo tão eficaz nas suas rotinas, contudo não é impossível; neste sentido, deve-se ser persistente quando se trata de atos nobres que vão contribuir para a evolução do jovem como um cidadão paradigmático.

Neste âmbito, os pais em uníssono com os professores têm um papel fundamental como orientadores do percurso literário dos seus educandos; conhecedores dos gostos dos alunos, poderão, entre outras atividades, sugerir livros que os cativem e os levem a solicitar a aquisição de um livro sem o peso da obrigação.

Finalmente, resta apenas acrescentar que é necessária a ação de agentes divulgadores, em prol de benefícios não só pessoais como para toda a comunidade. Estou a referir-me, sem dúvida, às “comunidades de leitores” já aludidas no capítulo anterior, e que poderão ser o início de um ciclo em que todos os intervenientes serão beneficiados, contribuindo para a transformação de mentalidades<sup>42</sup>. Numa pequena ilha como esta, onde escasseia a promoção cultural, é imperioso reforçar e oferecer à sua população opções válidas, que conduzam ao seu desenvolvimento literário e, consequentemente, contribuam para a formação de cidadãos interventivos, críticos e competentes; contudo, é também fundamental que haja vontade própria para desenvolver a competência literária.

---

<sup>42</sup> “Encorajar a subida de nível de formação dos encarregados de educação [...] é uma medida que aumenta a auto-estima e as possibilidades de sucesso dos educandos” (Rolo e Silva, 2009: 148).

### 3.2.4. Entrevista ao bibliotecário da biblioteca da escola

A inquirida exerce as suas funções de Técnica de biblioteca, na escola que tem vindo a ser referenciada, e tem formação nessa área. A mesma começou por referir que as atividades promovidas naquele espaço que visam fomentar o gosto pela leitura são dinamizadas pelo “Baú de Leitura”. Salienta, também, que são os alunos dos 2º e 3º ciclos que mais frequentam este espaço, classificando a sua adesão como satisfatória.

Do exposto, pode-se afirmar que a precariedade e a insuficiência das instalações, a má organização do espaço, o acervo limitado e empobrecido, as condições paupérrimas e o horário inadequado não convidam, certamente, à frequência habitual deste espaço.

Acresce, ainda, referir que os livros estão enclausurados em estantes envidraçadas fechadas, de acesso condicionado, o que inibe a procura dos mesmos. Relativamente a este assunto, considero que é importante que a criança manuseie os livros, seja “activa com o impresso” (Magalhães, 2000: 61), aja sobre ele, interprete-o e aborde-o de diferentes modos, pois desta forma ela “vai adoptando as condutas posturais da leitura, vai-se apropriando dos traços paralinguísticos próprios de quem lê” (Magalhães, 2000: 62).

Nesta medida, urge apetrechar este espaço com as condições essenciais, conjuntamente com todos os intervenientes conscientes do importante papel da leitura, que devem trabalhar em prol de uma utilização profícua do mesmo, por parte de toda a comunidade escolar, pois estou ciente de que este espaço “influencia e reflecte a cultura pedagógica da escola e, até, a visão da sociedade nesta matéria” (Bárrios, Melo e Vitorino, 2011: 144).

Face a tal realidade, os docentes, mormente os de Português, têm feito imensos apelos junto do Conselho Executivo da escola para a necessidade urgente de reformular este espaço, contudo os escassos recursos económicos constituem sempre o motivo principal de tal impedimento.

Urge dar prioridade àquilo que merece e deve ser defendido, pois estou convicta de que

“a qualidade da biblioteca escolar e dos serviços que proporciona contribui, em larga medida, para uma escola *com todos e para todos* – uma escola que forma, efectivamente, para a aprendizagem ao longo da vida, assumida como essencial em políticas culturais e sociais inclusivas e enquanto património comum intergeracional.” (Bárrios, Melo e Vitorino, 2011: 57)

### **3.2.5. Entrevista ao bibliotecário da biblioteca municipal do Porto Santo**

A responsável pela biblioteca municipal disponibilizou-se para colaborar neste estudo e começou por traçar o seu perfil profissional: pós-graduada em Ciências Documentais, tendo frequentado várias formações ministradas pela Fundação Calouste Gulbenkian e possui, ainda, formação na área de Animação Cultural, formações estas que considera importantíssimas para o exercício do cargo que desempenha.

Após a auscultação desta bibliotecária, o que ressalta dos dados obtidos é a letargia de toda uma população despegada de hábitos culturais, nomeadamente, literários. Apesar das inúmeras atividades dinamizadas neste espaço, que até oferece um acervo rico e diversificado bem como um horário adequado ao público, constata-se, mesmo assim, que são os mais velhos que o frequentam, ocupando os seus tempos livres com uma conversa ou com uma atividade lúdica, enquanto a presença dos jovens é praticamente nula, exceto quando necessitam dela, em último caso, para cumprir uma obrigação escolar.

Afigura-se premente realçar a divergência de mentalidades entre os turistas e os naturais da ilha; enquanto os primeiros aliam às suas férias o convívio com o mundo literário, contagiando os seus filhos, a população residente, que tem ao seu dispor inúmeras ofertas, não as saboreia nem lhe dá o devido valor.

É inegável que a frequência da biblioteca revela a sua dimensão social e, se o adulto a frequentar, a criança terá tendência a imitá-lo e assim a adquirir hábitos que poderão culminar na aquisição e leitura de livros. A biblioteca estimula a autonomia na criança, podendo escolher, pedir ajuda e responsabilizar-se ao requisitar um livro.

No que concerne às comunidades de leitores, a inquirida refere a sua inviabilidade neste espaço, em virtude da mentalidade retrógrada da população, contudo, tem plena consciência dos benefícios que tal projeto poderia proporcionar.

Em suma e, perante tudo o que foi exposto, facilmente se conclui que esta população culturalmente “adormecida” tem de ser espicaçada, pois esta é uma condição *sine qua non* para uma efetiva transformação de mentalidades. Apesar das dificuldades que parece haver para cativar estes indivíduos, não se pode desistir de um processo que contribuirá, sem dúvida, não só para a elevação dos índices literários da ilha como para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e valorativo destes seres humanos.



### **3.2.6. Entrevista ao presidente da empresa “Areal Dourado”**

No âmbito deste estudo decidi, também, contactar a empresa “Areal Dourado”, uma entidade municipal, responsável pela Gestão de Equipamentos Desportivos e Culturais e Ação Social, no Porto Santo. O seu presidente acedeu espontaneamente ao meu pedido fornecendo algumas informações pertinentes acerca da mesma, no que respeita ao seu papel cultural no seio da comunidade porto-santense.

Face ao exposto, também a instituição camarária através desta empresa tem enveredado esforços para proporcionar momentos aprazíveis aos residentes, oferecendo um leque de atividades em parceria com a biblioteca municipal, tais como “o escritor do mês”, “ler e fazer histórias” e atividades inerentes ao “Baú de Leitura”, sendo as crianças do 1º ciclo as que mais participam.

Tais atividades pretendem incutir e cultivar valores culturais<sup>43</sup> que contribuam, de alguma forma, para o desenvolvimento da população da ilha, atenuando as marcas de insularidade, no entanto, a mentalidade regressiva impera em prol de outros interesses divergentes e, sobretudo, de uma terrível apatia. Para além disso, o mesmo refere que, no que concerne aos hábitos de leitura, Porto Santo ainda não apresentou uma estratégia bem definida.

## **4. Conclusões finais**

Finalizando este capítulo e, feitas as oportunas conclusões a partir da análise dos resultados obtidos nas duas partes deste trabalho, acerca do tema em investigação, a partir de uma moldura humana diversificada, é possível, ainda, rematar destacando as ideias que merecem maior apreço.

Cumpre, assim, advertir que o decréscimo acentuado na leitura literária, nomeadamente, a partir do 3º ciclo, tem levado o poder e os agentes educativos a encetar medidas conducentes à fomentação de uma nova atitude perante o ato de ler, porém, os efeitos ainda não são os desejáveis. O aliciamento pelas novas tecnologias e a inércia dos jovens relativamente a este tipo de leitura tem vindo a aumentar, apesar da consciência que têm relativamente aos benefícios da mesma.

---

<sup>43</sup> A “Liga Portuguesa dos Direitos Humanos – Civitas”, associação que cooperou na investigação *Políticas de Leitura* (2007) defende que a elevação dos níveis de literacia depende das ações levadas a cabo pelo Poder Local, acabando este por influenciar a Escola (cf. Rolo e Silva, 2009: 130-145).

Nesta decorrência, pais, professores e outros mediadores, na sua maioria, têm recorrido a uma panóplia de estratégias no sentido de motivar os seus educandos para tal ato, contudo nada os parece demover, e uma das razões que se pode apontar para que tal não se verifique, é o desleixo, ou dito de outro modo, é a ausência de regras e hábitos desde muito cedo, os quais devem ser continuados e não delegados nas mãos de pré-adolescentes que já se consideram suficientemente autónomos e responsáveis para agir conforme os seus intentos.

Julgo, ainda, pertinente frisar o papel crucial dos mais velhos, na fomentação de hábitos. Por isso, considero fundamental, também, a educação literária desta faixa etária, de pais e avós<sup>44</sup>, para que, em uníssono, consigam transmitir valores e saberes. A este respeito e, louvando a aposta, recentemente, foi implementada nesta ilha uma universidade sénior<sup>45</sup>, um projeto de cariz social, educativo e recreativo. Nesta senda, penso apresentar, a seu tempo, um projeto de leitura a esta instituição, para que estas pessoas contactem com o universo literário e sintam que a leitura, mais do que um passatempo, é um enobrecimento pessoal, que deve ser transmitido de geração em geração.

Por tudo o que foi dito, é de salientar, ainda, que se verifica a confirmação das hipóteses de investigação levantadas no início deste capítulo, uma vez que, face aos resultados obtidos, é necessário continuar a investir na educação, mais concretamente na fomentação de hábitos literários nas crianças e nos jovens para um desenvolvimento eficaz e uma integração cabal numa sociedade cada vez mais competitiva.

Relativamente à segunda hipótese, pode-se inferir, através das respostas a algumas questões do questionário e das entrevistas aplicadas, que é importante para a promoção adequada da competência leitora que a formação dos alunos contemple efetivamente conteúdos literários conducentes à elevação do nível cultural, à transversalidade desta competência e, ainda, ao ensino das atitudes e valores e ao trabalho colaborativo/cooperativo entre os vários mediadores.

Finalmente e, face à realidade atualmente existente, é hoje essencial fazer uma reflexão sobre o problema da iliteracia e relacionado com o mesmo, sobre os baixos

---

<sup>44</sup> As pessoas mais velhas poderão contribuir ativamente junto das crianças para difundir e aliciar para a leitura. Em França, na Suíça, na Argentina já há projetos neste sentido. Em Portugal devia-se enveredar também por este tipo de projetos (cf. Rolo e Silva, 2009: 133).

<sup>45</sup> A Universidade Sénior do Porto Santo (USPS) é uma iniciativa da Direção Regional para a Administração Pública do Porto Santo (DRAPS), no âmbito do Serviço Educativo da Casa Colombo-Museu do Porto Santo em parceria com a junta de freguesia (<http://facebook.com/unisenior.portosanto>).

níveis literácitos dos habitantes do Porto Santo, bem como de toda a população nacional. Nesta conformidade e, como docente da disciplina de Português do ensino básico e secundário, interessada em elevar os índices literácitos desta população, pretendo, essencialmente, com este estudo, apresentar propostas que visem a construção do leitor de textos literários, bem como refletir e avaliar a sua aplicabilidade, acrescentando uma mais-valia e um contributo válido para a temática em apreço.

## **Capítulo VI - A competência leitora na escola**

“O hábito de leitura desperta e estimula a imaginação infantil, fomenta e educa a sensibilidade, provoca e orienta a reflexão e cultiva a inteligência.” (Sobrinho, 2000: 31)

### **1. Que caminhos trilhar para a construção do leitor competente?**

Este capítulo surge na sequência de todas as considerações teóricas das questões que têm sido abordadas ao longo do presente trabalho sobre a construção do leitor de textos literários, bem como dos resultados obtidos através da aplicação de um inquérito aos alunos dos 2º e 3º ciclos e das entrevistas realizadas aos docentes de Português daqueles níveis de ensino, da Escola Básica e Secundária Professor Dr. Francisco de Freitas Branco, do Porto Santo e a outros mediadores.

Como já foi demonstrado ao longo da presente dissertação e, porque considero relevante uma forte aposta na fomentação de hábitos literários, serão apresentadas, neste capítulo, algumas estratégias/atividades que visam estimular os alunos para a leitura, mormente a leitura de textos literários, com o propósito de enraizar hábitos perenes atinentes a tal competência, a incrementar a cultura literária e, ainda, paralelamente, a desenvolver e a aperfeiçoar outras competências, como a linguística e a cognitiva, recorrendo às potencialidades que o texto literário nos oferece.

Nesta perspetiva e, em primeiro lugar, considera-se importante salientar que a formação literária e cultural é uma necessidade premente nos nossos jovens, constituindo-se como uma exigência da sociedade atual. Não se trata somente de exigência relacionada com a necessidade cada vez mais crescente de formar leitores de textos literários, mas igualmente de exigências da sociedade contemporânea que têm vindo progressivamente a desenvolver-se e a competir em várias vertentes.

Em segundo lugar, é de mencionar que para se trabalhar tais competências com os discentes é essencial que os próprios docentes desenvolvam estratégias/atividades que conduzam ao seu desenvolvimento. Na verdade, se os alunos precisam de, inicialmente, ter espírito de abertura para serem recetivos à leitura e, posteriormente, entenderem a sua importância e as suas repercussões, também se torna fundamental que os professores demonstrem preocupação com estes assuntos e espírito de abertura para eles próprios continuarem a desenvolver estas competências de forma a conseguirem orientar os alunos a adquiri-las.

Na sequência de tudo o que foi dito ao longo deste trabalho, chega-se à conclusão que é preciso enfrentar o desafio da construção do leitor competente que se pretende para a nossa sociedade. Por isso, refira-se que a sua formação literária deve ser contínua e permanente, pois trata-se de um processo moroso e complexo, como tem vindo a ser referido, devendo centrar-se, preferencialmente, nas práticas profissionais dos docentes dentro da sala de aula, mas também no seio de toda a comunidade educativa. Assim, proporciona-se a criação de oportunidades para os docentes analisarem e conceptualizarem a competência leitora como um processo dinâmico de co construção do sujeito, caracterizado pela interação e inter-relação entre indivíduos e saberes.

Efetivamente, a aula de Língua Portuguesa constitui-se como um espaço privilegiado e determinante nas aprendizagens dos alunos, onde o docente poderá pôr em prática diversas estratégias de acordo com os seus objetivos e os do programa. Estas aulas exigem do professor responsabilidades acrescidas enquanto leitor e mediador de processos de leitura, uma vez que terá de executar uma planificação exigente face ao programa que tem de cumprir bem como aos seus desígnios, pois a fomentação do gosto literário não se pauta somente por breves referências a autores ou obras, sendo necessário que o docente selecione adequadamente um leque variado de textos e os partilhe e discuta com os alunos, pois só assim eles conseguem alcançar a verdadeira dimensão estética e valorativa do texto literário.

O cerne do presente estudo prende-se exatamente com a temática que tem sido abordada, apostando em atividades direcionadas, essencialmente, para jovens que frequentaram o 9º ano, um nível de ensino que coincide com o final de um ciclo de estudos determinante, o 3º ciclo do ensino básico, por se situar no culminar das aprendizagens básicas e constituir a ponte para uma nova etapa de estudos, o ensino secundário, sendo que, para os alunos que estão fora da escolaridade obrigatória, é a última oportunidade de contactar com textos literários da cultura nacional e estrangeira e, ainda, por ser um ciclo onde os alunos apresentam défices de literacia bastante acentuados.

Desta forma, e tendo em conta os resultados e as conclusões dos questionários, foram planificadas uma série de atividades para serem desenvolvidas com os alunos do 9º ano e, pontualmente, com alunos do 6º ano e dos EFA. Para além das propostas aplicadas a estes alunos, são apresentadas outras que foram aplicadas em outros

momentos da minha prática pedagógica, por forma a desenvolver a competência do jovem leitor.

## **2. Apresentação/Avaliação de propostas de atividades para fomentar o gosto pela literatura**

### **2.1. No Ensino Básico (2º e 3º ciclos)**

#### **2.1.1. Atividades desenvolvidas em contexto de sala de aula no ano letivo de 2011/2012**

Na sequência do acima recorrido vou, então, proceder à apresentação e à escalpelização das propostas de trabalho que visam cumprir os objetivos já evidenciados, nos alunos do 9º ano. No início do ano letivo de 2011/2012, propus aos discentes a construção de um portefólio, subdividido em várias partes, a saber: Apresentação do aluno, Fichas informativas, Fichas de trabalho, Plano Regional de Leitura, Escrita, Diário da Literatura, O meu estudo, Testes / Correções e Reflexões.

Decidi recorrer ao uso do portefólio, porque considero que é um recurso importante nesta faixa etária quer para a própria organização dos alunos quer para a verificação e avaliação do seu progresso por parte do professor. A sua divisão em capítulos estava de acordo com os objetivos que tinha alvitado para aquele ano letivo. De entre eles, destaco o Plano Regional de Leitura, onde os discentes arquivavam todo o material fornecido e trabalhado; a Escrita onde constavam todos os trabalhos produzidos bem como a sua reescrita e, ainda, outros que os alunos pretendessem escrever voluntariamente, nomeadamente, artigos de opinião sobre leituras efetuadas. Acresce dizer que os textos podiam ser enviados para o *e-mail* criado para a turma, para que todos tivessem acesso aos mesmos e pudessem partilhar e discutir o trabalho desenvolvido pelos colegas. O Diário da Literatura era um espaço onde os alunos colocavam todas as informações e comentários relativos a autores e obras literárias que foram conhecendo ao longo do ano quer através do professor quer de trabalhos pessoais e dos colegas. No espaço dedicado às reflexões, os alunos registavam as suas opiniões sobre as diversas atividades realizadas, fundamentando-as com argumentos válidos.

Neste seguimento e com vista à elaboração de um texto autobiográfico para colocar no portefólio, propus aos alunos a leitura de textos desta índole, de vários autores, tais como: o conto “Homero” e um excerto biográfico retirado *De que são*

*feitos os sonhos* de Sophia de Mello Breyner Andresen; *As pequenas memórias* (excertos) de José Saramago e o texto “Carta para Josefa minha avó” do mesmo autor; *Morreste-me* (excerto) de José Luís Peixoto; *Livro de crónicas* (excerto) de António Lobo Antunes; *Não te deixarei morrer* (excerto) de Miguel Sousa Tavares; *Serafim Ferreira* (excerto) de Vergílio Ferreira; *De que são feitos os sonhos* (excerto) de Maria Rosa Colaço; *Memórias* (excerto) de Raúl Brandão; o texto “O Mar/Guincho” de Eduardo Prado Coelho; *Nos teus braços morreríamos* (excerto) de Pedro Paixão; “Quase um auto-retrato” de Manuel Alegre; artigo “Duas ou três coisas que sei de mim” de João Caraça; *Diários de viagem – Desenhos do quotidiano* (excerto) de José Maria Sánchez; *Confesso que vivi* (excertos) de Pablo Neruda e *Queimada viva* (excerto) de Souad.

Neste contexto foi, inicialmente, distribuído um texto diferente pelos vários alunos da turma, que começaram por o ler em silêncio e, em seguida, apresentaram oralmente a informação mais relevante. Foi solicitado, ainda, como trabalho de casa, a pesquisa de algumas referências bibliográficas desses autores.

Em síntese, posso afirmar que esta atividade foi muito bem-sucedida pelo cariz biográfico dos textos, permitindo que os alunos conhecessem outras informações, que não as habituais sobre os autores. A curiosidade suscitada pelos textos levou-os a desvendarem outras informações sobre a vida do autor e o seu percurso literário. Por fim, foi-lhes fornecido um guião para construírem a sua autobiografia, onde tinham que revelar um aspeto importante da sua vida, tal como no excerto lido.

No âmbito do conteúdo programático do 9º ano, *A História da Língua Portuguesa*, elaborei e apresentei um *PowerPoint* sobre a evolução da nossa língua ao longo dos tempos, onde constava um mapa com os países onde ela se fala, a saber: Portugal (Continental), incluindo as ilhas dos Açores e Madeira, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Angola, Moçambique, Goa, Macau, Timor Lorosae e Brasil.

Após a estupefação dos discentes face à dimensão da língua portuguesa no mundo e de uma breve discussão sobre a sua importância e riqueza, atribui, por sorteio, a cada aluno um país. A tarefa consistia em recolher informação sobre a cultura e as tradições desse território, de uma forma sucinta, assim como também pesquisar dados biobibliográficos sobre um escritor dessa nacionalidade. Esta tarefa foi realizada fora da sala de aula, pois implicava investigação e foi apresentada oralmente aos colegas, que tinham que registar no portefólio o nome dos escritores expostos bem como algumas

obras produzidas por eles. Os alunos ficaram, assim, com uma ideia mais minuciosa dos países onde se fala a língua portuguesa, apropriando-se de conhecimentos que contribuíram para o seu enriquecimento literário e cultural. O seu empenho manifestou-se na dedicação que cada um depositou na apresentação oral dos trabalhos, construindo cartazes alusivos ao país que lhe coube, com imagens apelativas da cultura e do escritor selecionado.

Tendo como base o meu propósito, e indo ao encontro de uma vontade manifestada pelos alunos no inquérito aplicado, decidi investir em atividades de intertextualidade, primando pelo diálogo entre os textos literários e pela riqueza facultada pelas diversas leituras, pretendendo avaliar, também, a eficácia da sua aplicabilidade. Nesta esteira, a cena do Frade do *Auto da Barca do Inferno* de Gil Vicente foi o início deste processo que se revelou bastante produtivo. Para tal, selecionei alguns excertos da obra *Memorial do Convento* de José Saramago, e da obra *O crime do padre Amaro* de Eça de Queirós.

A tarefa consistia no levantamento das ideias relativas ao sacerdócio presentes nos diferentes textos, na identificação das semelhanças e das diferenças em relação à personagem Frade e na elaboração de um comentário crítico acerca dos textos. Para evidenciar a riqueza semântica e linguística tinham, ainda, que explicar a expressividade de dois recursos estilísticos, de acordo com o contexto. Este trabalho foi realizado em pares, por forma a permitir uma partilha de ideias, que se pretendia que, posteriormente, fosse alargada à turma.

Após a conclusão desta atividade, foi solicitada aos alunos uma reflexão crítica sobre a mesma e a opinião foi unânime, qualificando-a como superinteressante, diferente, engraçada e divertida. Passo, então, a citar alguns comentários feitos pelos alunos:

*“Devíamos fazer mais vezes este tipo de atividades, porque motiva os alunos e assim todos trabalham durante a aula e ficam a saber mais sobre literatura”*

*“A leitura dos excertos deu-me vontade de ler o livro”*

*“Este tipo de textos cativa a nossa atenção e faz-nos pensar”*

*“Ajudam-nos a perceber certas coisas da vida”*

*“Gostava de continuar a ler este tipo de textos um pouco diferentes, assim melhoramos a aprendizagem e diversificamos os conhecimentos”*

*“A aula foi mais interessante e diferente das outras e isso é bom, porque evoluímos em todas as áreas”*



*“As apresentações preparam-nos para a universidade e para o futuro”*

Ademais, como se pode observar, alguns alunos destacaram, igualmente, a pertinência das apresentações orais bem como o trabalho de equipa inerente a este tipo de tarefa, que é fundamental não só para aprenderem a organizar o trabalho, a relacionarem-se e a confrontarem diferentes perspetivas como também para a aquisição de valores, essenciais para a convivência humana.

Para além do enriquecimento literário que esta atividade proporcionou, o desenvolvimento da capacidade crítica foi também tida em conta, principalmente, no que toca a esta temática, que ainda parece ser tabu para alguns dos jovens desta ilha, manifestado na reação facial de uns, no comentário crítico de alguns e no silêncio de outros, em virtude do grande apego a preconceitos culturais e religiosos. Por estes motivos, atribui um maior relevo a esta atividade, pois proporcionou o estímulo e a abertura de mentalidades confrontando-os com a ficção e a realidade, permitindo o desabrochar de opiniões e a evolução da mente.

Após esta abordagem, infere-se que se afigura essencial apresentar aos nossos jovens diferentes perspetivas do mundo, que podem ser conferidas através da literatura, pois ela transmite-nos mundividências ímpares. De facto, são as vivências ficcionais que nos levam a refletir e a percecionar o mundo real de uma outra forma; elas constituem-se como os guias que permitem o início de um processo de maturação e desenvolvimento, contribuindo para a construção de indivíduos pensantes, críticos e dinâmicos.

Ainda relacionado com a cena do Frade, decidi implementar uma atividade que tinha como objetivo o enriquecimento do léxico, visto este constituir-se, também, como uma grande lacuna nos nossos jovens. Para tal tarefa, recorri a um clássico, Alexandre Herculano, selecionando um excerto do romance histórico *Eurico, o Presbítero*, obra com uma enorme dimensão literária e riqueza linguística. O exercício consistia em substituir os vocábulos sublinhados por sinónimos, de acordo com o contexto, recorrendo ao dicionário, confrontando os alunos com um universo linguístico elaborado. Apesar de ter consciência da dificuldade lexical, decidi implementar esta atividade utilizando este tipo de texto, pois entendo que é a partir das dificuldades e na superação das mesmas que o indivíduo se vai formando.

Acresce, ainda, referir que ao longo do ano foram propostas várias atividades desta natureza e verifiquei que os alunos, nos seus textos, quando tal se justificava,

começaram a aplicar algumas palavras aprendidas, o que é de salutar e demonstra que vale a pena investir em tais exercícios.

No que concerne à cena do Judeu, também decidi apostar na divulgação de textos e no enriquecimento cultural. Para o efeito, foi sugerido um tema para cada aluno, para uma tarefa de investigação fora da sala de aula. Tratou-se da pesquisa de informação relacionada com os seguintes tópicos: Judaísmo (etimologia da palavra), origem e história, doutrina e cultura judaica; significado das palavras “judiação”, “judiar”, “judiaria”, “sefardita”, “somítico” e “bode expiatório”; pesquisa de imagens de judiarias e sinagogas em Portugal; leitura de textos sobre o Judaísmo<sup>46</sup> e comentário crítico sobre os mesmos; pesquisa de informação sobre a vida dos judeus durante a II Guerra Mundial e elaboração de um texto crítico; comentário crítico sobre os hábitos dos judeus a partir de um excerto de *Os judeus de Belmonte* de Maria Antonieta Garcia; pesquisa de informação sobre as obras *Diário de Anne Frank*, *A senhora de Catherine Clément*, *Sem destino* de Imre Kertész, *O Judeu* de Bernardo Santareno, *O mundo em que vivi* de Ilse Losa, e *O rapaz do pijama às riscas* de John Boyle. Relativamente às obras literárias, pretendia-se que os alunos, após a recolha de informação, criassem um *slogan* sugestivo e apelativo para motivar para a leitura das mesmas, apresentando, ainda, argumentos válidos para o efeito. E, ainda, pesquisa de informação sobre o filme “A vida é bela” de Robert Benigni, apelando à sua visualização.

Com estas atividades também se obtiveram resultados bastante positivos quer pela curiosidade suscitada pelo tema quer pelas propostas de trabalho sugeridas. Com algum interesse, refira-se ainda que um aluno, portador do livro *O rapaz do pijama às riscas*, expressou a sua opinião crítica sobre o mesmo e disponibilizou-o aos colegas para leitura. Quanto ao filme, gostaria de o ter apresentado, mas por motivos de tempo, não o pude fazer, contudo facultei-o aos alunos que mostraram interesse na sua visualização.

Ainda no contexto da intertextualidade e, pelo facto de me aperceber que ela despertou entusiasmo, decidi apostar mais uma vez na sua aplicação na cena do Corregedor e do Procurador da obra em estudo. Desta vez, servi-me do *Sermão de Santo António aos Peixes* do Padre António Vieira, um clássico que merece todo o apreço pelo valor e pela riqueza da língua portuguesa inerente à obra e, por esse motivo,

---

<sup>46</sup> Os textos foram retirados do manual do 9º ano em vigor na escola: Palma, Constança e Paixão, Sofia (2004) – *Ponto e Vírgula 9 Língua Portuguesa 9º ano*, Texto Editora, Lda, pp. 90-93.

qui-lo apresentar aos alunos, selecionando um excerto da terceira parte, que alude à corrupção. Desta vez e, em virtude de ser um texto alegórico, decidi lê-lo em voz alta e analisá-lo em conjunto, para que os alunos descodificassem e entendessem melhor a mensagem e assim a pudessem confrontar com a cena do auto. Devido ao seu caráter simbólico e à fraca capacidade de abstração e de pensamento dos alunos, alguns não mostraram muito entusiasmo, contudo ficaram a conhecer um pouco o autor e o seu estilo, contribuindo para a sua riqueza cultural. Certamente, mais tarde, quando abordarem esta obra irão recordar as informações dali retiradas, pois são referências como estas que vão constituindo a sua preparação cultural e lhes vão permitir estabelecer relações com outros textos e até com a própria vida.

Para culminar o estudo da obra de Gil Vicente, foi solicitado aos alunos a execução de mais uma tarefa de intertextualidade, desta vez individual e extra-aula, que consistia também na apresentação aos colegas de obras e autores sugeridos pelo docente, a saber: o conto tradicional “O ferreiro da maldição”; *O Evangelho Segundo Jesus Cristo* (excertos) de José Saramago; *Um Auto de Gil Vicente* (excertos) de Almeida Garrett; *Crónica do Rei Pasmado* (excertos) de Gonzalo Torrente Ballester e *Auto da Barca do Motor Fora de Borda* (excertos) de Luís de Sttau Monteiro. Pretendia-se que os alunos divulgassem as ideias principais dos diferentes textos que lhes couberam e as relacionassem com o auto, apresentando uma perspetiva crítica. Para além destas tarefas, foram propostas outras, a outros alunos, tais como: pesquisar informação sobre *a Divina Comédia* de Dante, a forma como o Paraíso e o Inferno eram descritos, apresentando uma visão pessoal de tais mundos ficcionais; recolher imagens do Paraíso e do Inferno em livros de arte e comentá-las e, ainda, relacionar alguns provérbios com o auto, tais como “As aparências iludem”, “Quem tudo quer tudo perde” e “Quem semeia ventos colhe tempestades”.

Ainda inserido no conteúdo programático do texto dramático surgiu a oportunidade de assistir, no Centro Cultural e de Congressos do Porto Santo, à representação de uma peça teatral sobre a vida e obra de Baltasar Dias, encenada por Cláudio Hochman e interpretada pelos alunos do 3º ano do Curso Profissional de Artes do Espetáculo-Interpretação, do Funchal. Antes de visualizar a peça, solicitei aos alunos a recolha de informação acerca deste dramaturgo do século XVI, para que entendessem melhor o texto representado e, após a sua visualização, foi-lhes pedido que elaborassem um texto de apreciação crítica, sendo-lhe facultado um guião orientador sobre a estrutura deste tipo de texto bem como articuladores do discurso, por forma a

enriquecerem e a articularem coerentemente o texto. Esta atividade contribuiu para um conhecimento mais aprofundado de uma referência cultural que dá nome ao Cine-Teatro Municipal do Funchal e, também, para contactar com os diversos efeitos cénicos usados nas representações teatrais.

A este propósito, desejava, ainda, que os alunos dramatizassem algumas cenas do auto estudado e as representassem aos colegas de outras turmas, todavia o tempo disponível não foi suficiente para o fazer. Com efeito, essa atividade já foi proposta e realizada noutros momentos da minha prática letiva e foi bastante profícua, levando a um grande envolvimento dos alunos a todos os níveis.

Após o término do conteúdo programático relacionado com o texto dramático, foi iniciado o estudo de *Os Lusíadas* de Luís de Camões, uma obra emblemática da cultura portuguesa, e confrontei-me com alunos repetentes, que já tinham contactado a obra e, por isso, manifestaram o seu fraco entusiasmo em torno da mesma. Comecei por apresentar um documentário<sup>47</sup> sobre a obra, que proporcionou um impacto bastante positivo, criando expectativas aos alunos que contactavam pela primeira vez com este texto literário, suscitando o interesse daqueles que estavam pela segunda vez a abordar tal conteúdo.

Seguidamente, com as estrofes que constituem a Proposição, a Invocação e a Dedicatória, relatei pequenos episódios emblemáticos que primavam pelo valor, enaltecimento e coragem do Povo Português. Aludi, igualmente, à dimensão mitológica que embeleza todo o poema, ilustrando alguns deuses e relatando alguns episódios curiosos inerentes a este universo ficcional e foram destacadas, ainda, algumas características peculiares do rei a quem foi dedicada esta obra, despertando a curiosidade para a leitura de textos autobiográficos sobre o mesmo.

Na verdade, a linguagem erudita de *Os Lusíadas* é um motivo que leva os alunos a não aderirem facilmente a esta obra, contudo considero que o contacto com este universo linguístico em estilo sublime e elevado, que constitui uma mais-valia para a língua portuguesa, poderá tornar-se o impulso decisivo para uma plena fruição do texto, cabendo ao docente exhibir, adequadamente, os vários recursos linguísticos presentes na obra, levando os jovens a deleitarem-se perante a apreciação estética dos ritmos e das sonoridades do texto associados ao seu valor expressivo.

---

<sup>47</sup> Um documentário inserido no programa “Grandes livros” exibido na RTP2, disponível em [www.youtube.com](http://www.youtube.com).

No âmbito intertextual, também o episódio de Inês de Castro foi propício a mais uma atividade desta natureza, devido às inúmeras obras que cantam o amor avassalador de Inês e Pedro que inspirou escritores e poetas. Sendo assim e, de entre uma enorme diversidade de trechos, foram selecionados para tal tarefa os que passo a enumerar: *Crónica de D. Pedro* “Como foi treladada Dona Ines pera o moesteiro Dalcobaça, e da morte del Rei Dom Pedro” de Fernão Lopes; *A Castro* (fragmentos do ato IV) de António Ferreira; o soneto “Ulina” e o poema “À morte de Inês de Castro” de Bocage; o poema “Inês de Castro” de Miguel Torga; o “Soneto de Inês” de José Carlos Ary dos Santos; o poema “Até ao fim do mundo” de Natália Correia; o poema “Inês morreu e nem se defendeu” de Ruy Belo, a obra *Adivinhas de Pedro e Inês*, cap. X, *A coroação* (excertos) de Agustina Bessa-Luís; *A trança de Inês* (excertos) de Rosa Lobato de Faria; *A rainha morta e o rei saudade* (excertos) de António Cândido Franco e *Inês de Castro* (excertos) de Maria Pilar Queralt del Hierro.

A tarefa proposta foi realizada em pares e consistiu no levantamento das ideias principais dos textos e na relação entre eles e o episódio de Camões em estudo. Esta atividade teve bastante sucesso pelo impacto que a história suscitou nos alunos e, por esse motivo, aderiram muito bem às diferentes abordagens literárias. Desta forma, destaco, de seguida, alguns comentários dos alunos:

*“A atividade foi marcante, porque ajudou-me a perceber melhor o episódio”*

*“Permitiu conhecer mais autores portugueses e mais pormenores sobre a história de Inês e diferentes tipos de escrita”*

*“Com esta atividade podemos aprender melhor e é muito mais fácil, devíamos realizá-las mais vezes, pois incentiva os alunos a pesquisar mais informações sobre este tema”*

*“Enriquece-nos culturalmente e desenvolvemos o vocabulário”*

*“Esta atividade contribuiu para o meu enriquecimento cultural e literário, porque fez-me ficar entusiasmada pela apresentação dos trabalhos dos meus colegas e fez com que adquirisse mais conhecimentos sobre esta história de amor”*

*“Põe os alunos a pensar”*

Acresce dizer que os alunos que leram o texto de Fernão Lopes manifestaram algumas dificuldades na compreensão do mesmo, em virtude dos inúmeros arcaísmos, mas com o apoio do docente conseguiram descodificar o sentido do texto e transmiti-lo aos colegas com entusiasmo.

No que toca ao episódio da Despedida em Belém, também fiz uso da intertextualidade recorrendo aos seguintes textos: *A casa do Pó* (excertos) de Fernando Campos; os poemas “A mulher do cais” de José Jorge Letria; “Mar Português” de Fernando Pessoa; “O Velho do Restelo”, canto IV, estrofes 94-95 de Camões; “Praia das lágrimas” de Carlos Té; “A largada” de Miguel Torga; “Mater Dolorosa” de Gonçalves Crespo e “Nenhuma ausência em ti cais de partida” de Sophia de Mello Breyner. Esta tarefa, também realizada em pares, foi muito gratificante para os alunos, mostrando interesse na sua apresentação e levando-os a estabelecer analogias com a realidade.

Nesta decorrência ainda e relativamente ao episódio do Adamastor, introduzi os poemas “O Mostrengo” de Fernando Pessoa, “Vasco da Gama” de Miguel Torga e “Adamastor cruel” de Bocage; no episódio da “Tempestade”, propus o poema “Horizonte” de Fernando Pessoa e excertos da obra *Peregrinação* de Fernão Mendes Pinto (adaptação de Aquilino Ribeiro).

Neste intento, pretendo realçar que a maioria das atividades de intertextualidade foi realizada em pares, porque considero que os alunos, trabalhando com colegas, sentem-se mais confiantes, trabalhando de forma cooperativa e colaborativa e, desta forma, participam ativamente na construção do seu próprio conhecimento em conjunto com o par, ultrapassando dificuldades com as quais se vão deparando, o que aumenta a sua motivação e aprendizagem (e isso verificou-se na sua reação), para além de que lhes permite confrontar e partilhar ideias, organizar e dividir tarefas.

Cumpre, também, justificar a minha insistência em atividades desta índole, porque considero que através da intertextualidade os alunos têm a oportunidade de conhecer outros textos que versam o mesmo assunto e descobrir quão rica é a imaginação do escritor, para além de que, através do diálogo entre os textos de várias épocas e de vários autores, podem transportar-se para um mundo onírico, experienciando momentos únicos, e refletir sobre o mundo real, sem descurar as referências culturais que enobrecem a sua cultura e os fazem sentir orgulho perante tais obras de arte. Também a linguagem literária aliada à essência do texto contribui para o desenvolvimento cultural e literário que tanto se pretende para os nossos alunos. É de realçar, ainda, que sempre que era proposta uma atividade desta natureza, os alunos manifestavam uma grande curiosidade, criando expectativas acerca do tipo de textos que iam ser sugeridos, uma vez que a primeira experiência foi bastante gratificante.

Nesta senda e, após verificar o sucesso deste tipo de atividade nas turmas do 9º ano, decidi, pontualmente, planificar uma atividade desta natureza para os alunos do 6º ano (ano terminal do 2º ciclo). Para tal, solicitei o apoio dos professores que lecionavam as turmas desse nível de ensino, os quais se prontificaram a colaborar neste projeto. Os discentes, conjuntamente com o seu professor, analisaram na aula um texto do manual<sup>48</sup>, retirado da obra *Entre Gatos e Pardais* de José Falcato e intitulado “O senhor Antonino e o gato aciganado”, apropriando-se das ideias principais. De seguida e já numa aula regida por mim, propus uma atividade de intertextualidade com base nos seguintes textos: *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*, excertos dos capítulos “O namoro”, “O encontro”, “O pedido de casamento” e “O Inverno” de Jorge Amado; *História de uma gaivota e do Gato que a ensinou a voar*, um excerto de “O ovo” de Luís Sepúlveda e o capítulo XXI da obra *O Príncipezinho* de Saint-Exupéry.

A tarefa foi realizada em pequenos grupos e consistia em levantar as ideias principais nos diferentes textos, verificar as semelhanças e as diferenças com o texto lido do manual, tirar conclusões e elaborar um comentário pessoal. Para além disso, e como tarefa de casa, recolheram informações biográficas sobre o autor do seu texto e, posteriormente, apresentaram o trabalho à turma, partilhando ideias e discutindo sobre os valores subjacentes aos diversos textos.

No final das apresentações, foram auscultadas as opiniões dos alunos, e a grande maioria considerou a atividade interessante, apresentando como argumentos a oportunidade de conhecer palavras novas, de contactar com histórias e autores diferentes, a ter respeito pelos outros, a aprender lições de vida, a adquirir conhecimentos, a discutir temas que contribuíram para o enriquecimento pessoal, a ajudar a imaginar, assim como a treinar a apresentação oral e aprender a trabalhar em grupo. Destaco, assim, algumas expressões utilizadas para classificar esta atividade:

*“Despertou-me interesse para ler os livros”*

*“Deviam fazer mais vezes, é uma forma diferente de aprender, excelente!”*

*“Deu-me uma lição de vida para estudar mais”*

*“Este tipo de ensino é diferente, por isso ficamos mais interessados”*

Foi solicitada, ainda, a estes alunos uma opinião sobre a leitura e apreseto, de seguida, algumas perspetivas facultadas:

---

<sup>48</sup> GOMES, Hungria; LOPES, Lúcia; SANTOS, Luís (2006) - *Tempo de crescer – 6º ano*, Plátano Editora, S.A, Lisboa, pp. 179-180.

*“A leitura é importante, porque precisamos dela para tudo, principalmente para sermos alguém na vida”*

*“A leitura ajuda-nos a conhecer melhor a língua portuguesa”*

*“A leitura é um sentimento bom, faz-me pensar ”*

*“A leitura não é só uma forma de ocupar o meu tempo, mas sim também uma forma de enriquecer os meus conhecimentos e é uma festa no meu dia a dia, porque gosto”*

Perante estes resultados, conclui-se que as crianças gostam de conhecer e aprender e têm consciência do valor da leitura nas suas vidas, embora alguns não a tenham como hábito e muitos não a mantenham, conforme se constata nos inquéritos. É importante que os alunos, desde cedo, sejam conhecedores de marcos referenciais da cultura quer portuguesa, quer estrangeira, cabendo por isso ao docente proporcionar momentos de leitura apazíveis e fornecer materiais que consigam despertar interesse, abrindo atalhos para que os jovens consigam, no futuro, trilhar caminhos sólidos na aquisição de saberes, construindo o seu percurso como leitores ativos de textos literários.

Importa, desta forma, considerar, que este tipo de tarefas deve ser proposto aos alunos desde cedo, para que cheguem ao ciclo seguinte portadores de alguns conhecimentos literários e de referências culturais que os ajudem a interagir com os textos e a aperfeiçoar a expressão oral e escrita.

No que concerne ao estudo da obra de leitura orientada para o 9º ano, *O Príncipezinho* de Saint-Exupéry, decidi implementar um trabalho de projeto dividindo as turmas em grupos. A tarefa consistiu em atribuir às várias equipas, diferentes propostas de trabalho consoante os capítulos a estudar. Os alunos fizeram um levantamento de informação de acordo com o solicitado pelo docente, que abrangia as categorias da narrativa, a linguagem e o levantamento de temas para posterior discussão com os restantes grupos. Os jovens manifestaram o seu agrado em participar neste tipo de projeto, que contribuiu não só para o seu desenvolvimento cognitivo, mas também axiológico.

Para além do mencionado, um outro objetivo deste trabalho era desenvolver a competência da escrita, a qual foi praticada, frequentemente, quer na sala de aula quer extra-aula ao longo do ano letivo. Ainda neste âmbito, foi proposta aos alunos a realização de tarefas quinzenais, recorrendo, para o efeito, a diversos modelos discursivos: narração, descrição, diálogo, comentário crítico, texto expositivo-



argumentativo e texto reflexivo. Para tal, foram sugeridas atividades que apelavam à criatividade do aluno, espiciando as suas capacidades de imaginação criadora, a expansão de textos, reflexões temáticas e apreciações críticas. Para estes fins, os temas propostos relacionavam-se com os conteúdos abordados naquele momento ou outros que considere relevantes e pertinentes. Tentei na maioria destas tarefas recorrer a excertos literários, como por exemplo *O Mundo em que vivi* de Ilse Losa, a propósito da cena dos Quatro Cavaleiros do auto, o conto “Lusíadas” de Manuel Alegre e outras obras que já foram referidas anteriormente.

A título exemplificativo convidei, também, os alunos a ler o texto “A causa das coisas” de Miguel Esteves Cardoso e, a partir dele, refletir sobre a importância da leitura. O grande objetivo desta tarefa era confrontá-los com uma temática muito presente, mas, concomitantemente, muito ausente das suas práticas rotineiras. Pretendi confirmar a importância que atribuem a esta competência e, ainda, difundir o seu valor pela comunidade escolar mediante *slogans* inscritos em cartazes, colocados em lugares estratégicos da escola. Passo, assim, a aventar algumas opiniões proferidas pelos alunos acerca da leitura:

*“Esta reflexão contribuiu para o amadurecimento desta matéria e para a consciência que de facto a leitura é algo que vale a pena investir”*

*“A leitura é importante, porque desenvolve-nos interiormente e a apreensão de conhecimentos torna-se muito mais fácil”*

*“A leitura é muito importante para adquirirmos informações essenciais para o nosso dia a dia no contacto com os outros e é essencial para a nossa cultura e capacidade de imaginação ”*

*“Na minha opinião e, por experiência própria, eu gosto de ler, porque é uma maneira de descontraír e quando é por prazer o tempo voa sem darmos por isso. Ler é uma questão cultural que deve ser incentivada desde bebés e acompanhar-nos para sempre”*

*“Uma pessoa que não lê acaba por ficar analfabeta apesar de saber ler. Há que fazer fisioterapia mental”*

Perante estas evidências conclui-se que existe uma plena consciência dos benefícios da leitura por parte dos jovens, tal como se verifica nos questionários, contudo, na realidade, esta competência é relegada para um plano secundário, devido a fatores externos. É curioso ainda frisar que os alunos também sentem que esta prática deve ser iniciada e instigada desde cedo para, assim, se enraizarem hábitos.

Relativamente aos cartazes, serão ilustrados alguns em anexo (cf. Anexo V: XLIX-LII), passando a enumerar os *slogans* que merecem um maior realce:

*“Ler é como lapidar um diamante bruto.”*

*“Os livros são luz, não fique na escuridão!”*

*“Ler é evoluir.”*

*“Ler é viver mais e melhor.”*

*“A leitura não ajuda a caminhar, mas ajuda a respirar.”*

*“Ler mais fortalece os teus conhecimentos.”*

*“Abre a tua mente e lê como gente!”*

*“Ler é explorar novos mundos.”*

*“Ler é crescer, por isso deves ler!”*

*“Se começares agora a ler verás que não é tempo a perder, mas sim aprender a crescer.”*

*“A leitura expande-nos os sonhos e enaltece-nos as ideias.”*

*“Ler é dar asas à imaginação.”*

*“Se ignorante não queres ser, começa já a ler!”*

Cumpre referir que os objetivos dos trabalhos de escrita prendiam-se não só com a prática de um determinado tipo de texto, como também com o desenvolvimento da competência linguística. Mediante a sua aplicação, constatei, no início do ano, que as tarefas que implicavam o recurso à imaginação eram bem aceites e bem-sucedidas, enquanto as que implicavam raciocínio e subjetividade eram tidas como enfadonhas. Infere-se, assim, que esta resistência é possivelmente provocada pelo facto destas atividades não constituírem práticas habituais na sua rotina escolar, pois os alunos no 2º período já se mostravam mais predispostos a confrontar e a partilhar as suas ideias quer oralmente quer por escrito. Pretendo, ainda, salientar que os textos produzidos eram lidos em voz alta, sempre que era possível, não só para o aluno desfrutar do prazer do seu próprio texto como também para o poder partilhar.

Ainda no âmbito das tarefas quinzenais, foram propostos trabalhos que permitissem a interação dos alunos com o texto facultado; por exemplo, a partir de um excerto da obra *Pássaros de seda* de Rosa Lobato de Faria, os alunos tinham que substituir as expressões sublinhadas, alterando profunda ou ligeiramente o sentido da frase.

Outras atividades sugeridas prenderam-se com a dimensão estética do texto, em que se pretendia que os alunos enriquecessem um texto descritivo. A título

exemplificativo, perante um excerto retirado de *O cavaleiro da Dinamarca* de Sophia de Mello Breyner, os alunos teriam de acrescentar informação com outro tipo de sensações, nomeadamente auditivas, táteis, gustativas e olfativas, usando determinados recursos estilísticos. Esta atividade foi proposta para sensibilizar os discentes para a beleza textual conferida pelos diversos recursos linguísticos e literários quando lhe são ministrados. Foi sugerida, igualmente, uma descrição e um comentário crítico a partir de imagens alusivas à obra de Camões.

Tentando cumprir sempre com os objetivos propostos, foram lançados também desafios literários, propondo atividades que tinham como intuito enternecer para esta arte nobre, portadora de inúmeras qualidades, que contribui para o alargamento da mundividência do indivíduo. Destaco, então, algumas atividades efetuadas: pesquisa de uma citação favorita de um autor literário de expressão portuguesa ou estrangeira acompanhada de uma reflexão acerca do que a mesma significa e do motivo da sua escolha e seleção de um excerto de uma obra que tivessem lido por prazer e o seu comentário. Neste caso, e como há alunos que nunca sentiram prazer na leitura, solicitei um excerto de uma obra que tivessem lido, no âmbito do Plano Regional de Leitura. Outra tarefa consistiu na escolha de um poema de Camões e o motivo da sua opção, comentando as ideias expressas no poema. Outros desafios poderiam ter sido fomentados e executados, não fossem as limitações temporais e programáticas, porém serão apresentadas no ponto 2.1.3 do presente capítulo outras propostas aplicadas em outros momentos da minha prática letiva e com uma repercussão satisfatória.

Efetivamente, o fator tempo é extremamente inibidor e, por esse motivo, muitos trabalhos foram apresentados na disciplina de Atividades de Acompanhamento e Estudo, também lecionada por mim. Era nestas aulas que alguns alunos apresentaram livros que leram por prazer, voluntariamente, partilhando a sua experiência como leitores, com o intuito de entusiasmar e despertar a curiosidade dos colegas e convidá-los à leitura, fenómeno apelidado por Josette Jolibert de “efeito iogurte” (Rolo e Silva, 2009: 145). Este tipo de atividade promove a disputa profícua interpares e pode desencadear reações de curiosidade ou desejo de ler, promovendo leitores ativos, curiosos e críticos.

Ainda no âmbito deste trabalho, será abordado, igualmente, o Plano Regional de Leitura, já referido neste estudo, constituindo-se como uma atividade obrigatória que se desenrola ao longo do ano letivo, faseada em três momentos, que correspondem aos três

períodos. Este projeto foi planificado no início do ano letivo, conjuntamente com os alunos, negociando-se o tipo de obra a ler em cada período.

Desta forma, no 1º período, decidi propor aos alunos do 9º ano diversos contos de vários autores portugueses. Esta “imposição” deveu-se ao facto de saber que há muitos alunos que têm dificuldade em selecionar um livro, embora tenha consciência de que outros gostariam de escolher a sua própria leitura e, por outro lado, pretendi sugerir contos que, possivelmente, não constituiriam a preferência dos discentes. De entre um número considerado de contos, cada aluno escolheu aquele cujo título mais o sugestionou e, caso não lhe agradasse a sua leitura, ainda tinha a oportunidade de escolher outro, entre aqueles que faziam parte da lista. Para além da leitura e da apresentação oral, os alunos tinham também de realizar um trabalho de escrita a partir de um guião fornecido pelo docente (cf. Anexo VI: LIII-LX).

Relativamente ao 2º período, optei pela leitura de obras literárias de autores de expressão portuguesa. Os alunos podiam escolher livremente o seu livro, mas sob a supervisão e consentimento do docente. Ademais, sugeri algumas obras levando-as para a sala de aula, para que os alunos as manuseassem e escolhessem. Houve, ainda, situações em que acompanhei alguns alunos à biblioteca da escola para efetuar a escolha literária. Tal como no período anterior, foi, também, facultado aos alunos um guião orientador das atividades a realizar (cf. Anexo VII: LXI-LXVIII).

No que respeita ao 3º período, os alunos puderam livremente escolher o livro que pretendiam ler, mas sempre sob a orientação do docente e verificou-se que muitos, continuam a solicitar ajuda. Após a seleção e a leitura das obras, os alunos, com base no guião entregue pelo docente, prepararam a apresentação oral e o trabalho de escrita (cf. Anexo VIII: LXIX-LXXVI).

Em conformidade com o que foi exposto, considero que os docentes de Português devem ter um papel ativo na seleção dos livros a ler pelos alunos, pois são conhecedores de um leque variado de obras e de autores, que vão ao encontro dos objetivos pretendidos, o que poderia não acontecer se delegassem essa escolha meramente aos interesses dos alunos.

Acresce referir que as atividades relacionadas com este projeto foram efetuadas ao longo de cada período e apresentadas na última semana de aulas. Denota-se um empenho acentuado na maioria dos discentes pelo facto de estas atividades serem objeto de avaliação. No que toca a este assunto, cumpre realçar que os alunos apreciam bastante a auscultação das várias apresentações, mostrando-se muito críticos, na

heteroavaliação, em relação ao trabalho desenvolvido pelos colegas bem como à postura e atitude da sua apresentação.

Por fim, resta salientar que alguns exercícios gramaticais elaborados também se baseavam em frases que enfatizavam o valor e a importância da leitura, para que os alunos ficassem sensibilizados para este tema que é, de facto, de extrema relevância para a sua cultura pessoal e, consequentemente, para o desenvolvimento literário do país.

Convém aqui precisar, ainda, que sempre que proponho atividades explico-as adequadamente bem como os seus objetivos, para que os alunos entendam a função dos textos e o sentido do seu trabalho e, sempre que se justifique, procedo à exposição das suas produções.

Como já se deixou antever anteriormente, a lista das estratégias/ atividades passíveis de promoverem a competência leitora na escola não se esgota aqui; estas são, contudo, a meu ver, algumas propostas que considere relevantes e decidi aplicar para avaliar a sua eficácia. Gostaria, ainda, de frisar que denotei nestes alunos o fascínio por factos curiosos e pela transgressão e ousadia de determinados autores, valorizando aqueles que primavam pela diferença e pela inovação e, concomitantemente, também, tiveram a oportunidade de se expor perante diversas temáticas e constatar que a literatura afinal é o espelho da vida.

### **2.1.2. Atividades promovidas pela escola**

Para além da sala de aula, os alunos do 9º ano tiveram, ainda, a oportunidade de participar em atividades dinamizadas pelo clube “Baú de Leitura”, que convergiam com os meus objetivos. Entre elas, destaca-se o passatempo fotográfico “Flashes literários”<sup>49</sup>, em que os alunos tinham que ilustrar um ou dois excertos literários com fotografias inéditas, acompanhadas de uma legenda/título. Os textos literários sugeridos eram diversificados e passo a elencar os seus autores: José Jorge Letria, Fernando Miguel Bernardes, Maria Alberto Menéres, José Fanha, João Pedro Mésseder, Sophia de Mello Breyner, Manuel Alegre, Adolfo Casais Monteiro, Camões, Maria Teresa Maia Gonzalez, Alice Vieira, Alexandre Parafita, Miguel Torga, Almeida Garrett e António Gedeão. Para além desta atividade, foram dinamizadas outras, nomeadamente,

---

<sup>49</sup> Este projeto é promovido pela Coordenação do “Baú de Leitura” do Funchal e dinamizado pelas diferentes escolas onde o projeto está implementado.

o Triatlo Literário, a comemoração de datas festivas e a homenagem a autores entre outras.

Nesta esteira, também o grupo de professores de Português do 3º ciclo e secundário organiza todos os anos a Feira do Livro, que conta sempre com a presença de um escritor, que faz uma palestra sobre os seus escritos, incentivando os alunos para a leitura. Entre os vários convidados que já nos visitaram, destaca-se: Inês Pedrosa, José Luís Peixoto, Francisco Fernandes, João de Melo, Ana Meireles, João Aguiar, Graça Alves, António Barroso Cruz e Lídio Araújo.

No que toca à participação ativa dos discentes, as festas de final de período constituíram, também, uma oportunidade para alguns alunos declamarem poemas e dramatizarem textos literários para a comunidade escolar, encenados por professores de Português, no âmbito do clube de teatro da escola. A título de curiosidade, no ano letivo em estudo, o clube apresentou, no Centro Cultural e de Congressos do Porto Santo, os textos literários *Madame* de Maria Velho da Costa e *Leandro, o Rei da Helíria* de Alice Vieira, o que considero uma mais-valia para a cultura literária quer dos jovens quer da população em geral. Destinadas a faixas etárias diferentes, as duas peças obtiveram muito êxito junto do público, principalmente a segunda, pelo seu cariz humorístico. O texto em si aliado à inserção de algumas adaptações interessantes e divertidas poderão, certamente, contribuir para aguçar a curiosidade dos jovens para a leitura do texto original.

### **2.1.3. Atividades aplicadas em outros momentos letivos**

Tal como aludi no ponto 2.1.1. muitas outras atividades podiam ser propostas, no que concerne à concretização dos meus objetivos; por isso, nessa medida, tentarei aqui deixar delineadas algumas que considero pertinentes e adequadas à concretização dos mesmos e que já foram aplicadas em outros momentos da minha prática letiva.

Começo, assim, por apresentar alguns desafios literários que poderão constituir uma mais-valia na fomentação do gosto literário: a pesquisa de episódios, com cariz peculiar, de autores literários, que poderão ser sugeridos pelo professor ou por outro mediador, nomeadamente, o bibliotecário; a elaboração de atividades que permitam a interação dos alunos com os textos, a partir das características das personagens, do espaço, do ambiente ou das temáticas abordadas, confrontando estes elementos com o seu universo referencial, estabelecendo analogias e assinalando diferenças; a

fomentação de tertúlias literárias sobre as obras lidas pelos alunos da turma; a especulação e discussão de aspetos paratextuais de uma obra (uns alunos apresentam argumentos para fundamentar as suas suposições acerca do título ou da capa do livro e outros lerão o livro; posteriormente confrontam e discutem os seus pontos de vista); a pesquisa de textos literários relativos a diversos temas e elaboração de um portefólio temático; a criação de textos poéticos, a partir de outros poemas; a dramatização de excertos de uma obra, tornando-os cativantes para os colegas; a audição de textos literários (prosa / poética) e discussão sobre a expressividade conferida ao texto; a leitura expressiva de poemas selecionados pelos alunos e partilha de sentimentos com os colegas.

Por entender quão importante é a competência leitora, a criação de um espaço de leitura na sala de aula pode contribuir para alterar o modo como os alunos a encaram. No início de cada aula, a leitura de um excerto de um conto ou de um livro é uma forma bastante profícua para suscitar o interesse dos alunos que, aos poucos, vai despertando a curiosidade para a leitura integral do texto.

Uma outra atividade gratificante é a criação de Projetos de Leitura em que cada grupo escolhe uma obra por unanimidade e cada elemento do grupo tem um objetivo de leitura, com base num papel que deverá representar no momento da partilha de leituras. Nestes círculos, o professor deve delinear os objetivos das diferentes tarefas, distribuindo-as por cada elemento, e sugerindo, por exemplo: comentar excertos, falar dos aspetos paratextuais, relacionar a obra com a realidade, falar sobre episódios biográficos relevantes, colocar questões sobre o texto lido, investigar sobre a obra, ou destacar vocabulário. Estes projetos proporcionam situações de aprendizagem social, uma vez que os alunos têm de interagir com os colegas, partilhando, refletindo, esclarecendo sentidos e, ao mesmo tempo, aprendem a trabalhar em equipa, respeitando os outros nas várias vertentes.

Outra tarefa desenvolvida prendeu-se com o desenvolvimento do espírito crítico, em que o docente faculta expressões portadoras de mensagens de determinados autores, que funcionam como ponto de partida para um debate e partilha de ideias e, posteriormente, para suscitar a curiosidade pela obra desse autor.

A visualização de filmes/excertos de acordo com as temáticas apresentadas é também uma oferta relevante, quer para motivar para a leitura quer para confrontar o universo textual com o universo fílmico. Já efetuei este tipo de atividade no 8º ano, aquando do estudo da obra *Sexta-feira ou a vida selvagem* de Michel Tournier,

apresentando excertos do filme *Robinson Crusoe*, em que, através de algumas imagens puderam deduzir o seu desenvolvimento e, com a apresentação de outros excertos, puderam estabelecer relações entre aquilo que era visto e o que foi lido.

Ainda nesta esteira, também a formação de uma biblioteca de turma é algo benéfico, contudo nem sempre existem as condições desejáveis na escola para a tornar uma atividade profícua; por isso, o docente tem de ser bastante criativo para conseguir implementar tal projeto, reunindo livros seus e dos alunos num espaço, muitas vezes, improvisado.

Uma outra atividade bastante valorativa é a ida à biblioteca, pois permite que os alunos passem por entre o acervo disponível e contactem fisicamente com alguns textos, folheando-os e apropriando-se do seu cheiro característico. Para além disso, a leitura de excertos em voz alta, de forma expressiva, capta a atenção dos discentes, levando-os a recordar aquele momento como algo aprazível.

Como nota final, pretendo referir que, para a concretização de atividades cujo objetivo seja despertar para a leitura de obras literárias, o docente, acima de tudo, deve recorrer à sua criatividade e aos seus conhecimentos literários, dois elementos fundamentais para cativar os alunos. Sou da opinião que o envolvimento do docente e a apresentação de um leque diversificado de autores e de textos bem como a análise e discussão dos mesmos constituem de *grosso modo* a estimulação de gestos e gostos que poderão estar na origem de uma outra perspetiva sobre a literatura.

## **2.2. No Curso de Educação e Formação de Adultos (EFA)**

No âmbito deste estudo e como se tem vindo a frisar, o papel dos pais é fundamental para alicerçar os hábitos de leitura e, por isso, torna-se premente dotar, também, esses indivíduos de ferramentas que lhes permitam interagir e influenciar os seus filhos no que concerne a este conteúdo.

É inegável que as crianças e os jovens necessitam de estímulos para a leitura, porém, considero que a fomentação de hábitos literários deve ser transversal a todas as idades e, como já foi referido anteriormente, os adultos, nomeadamente os pais podem ter um papel crucial nesta área. Nesta decorrência, e no âmbito do Curso de Educação e Formação de Adultos (EFA), frequentado por indivíduos que, na sua maioria, já são pais de jovens pré-adolescentes e adolescentes, pensei, como professora da disciplina de Cultura, Língua e Comunicação (CLC), em atividades que pudessem contribuir para o



seu desenvolvimento literário e cultural e, assim, num processo de “contaminação”, concorrer para o mesmo fim. Embora o objetivo principal destes cursos seja validar competências, tentei conciliar os conteúdos gerais de cada módulo com a literatura, por forma a conseguir atingir os meus desígnios. Passo, então, a aventar algumas atividades que foram aplicadas no âmbito de alguns módulos que fazem parte deste curso.

Face ao *feedback* extremamente positivo demonstrado pelos alunos do 9º ano, no que diz respeito à atividade relacionada com textos autobiográficos, referida no ponto 2.1.1, decidi aplicar a mesma aos alunos deste curso, uma turma formada por adultos com idades compreendidas entre os 20 e os 40 anos. As reações foram as mais variadas, desde comentários pessoais durante a leitura, ao esboço de sorrisos suscitados pelas informações curiosas que eram dadas, à comparação estabelecida entre o Eu literário e o leitor até à procura imediata de outras informações em sítios informáticos. Denotou-se, também, um grande entusiasmo aquando da apresentação oral e uma excelente receptividade por parte dos ouvintes, levando-os a interagir uns com os outros de uma forma dinâmica. Após este trabalho foi-lhes, também, solicitada uma autobiografia, onde relatassem um acontecimento marcante das suas vidas e, aqui, pelo facto de estar a lidar com pessoas adultas, com uma outra maturidade, a entrega, a partilha e a discussão foi bastante profícua. No final da atividade, foi solicitada, igualmente, a estes alunos uma reflexão crítica sobre a mesma, os quais consideraram a atividade muito interessante pelo seu cariz informativo e de partilha.

Os conteúdos programáticos deste curso são muito abrangentes e vagos, contudo tentei sempre aproximá-los das referências literárias e culturais que merecem destaque e, nesse âmbito, no módulo denominado “Equipamentos e sistemas técnicos” foi abordado Álvaro de Campos e a sua *Ode Triunfal* e a este propósito os alunos fizeram uma pesquisa sobre Fernando Pessoa e os restantes heterónimos e sobre os movimentos culturais a eles associados. A leitura e a interpretação da ode foi analisada semântica e linguisticamente, o que conquistou os alunos quer pelas analogias apresentadas quer pela diversidade e riqueza dos recursos utilizados. Seguidamente, foi proposto a elaboração de uma ode à maneira de Álvaro de Campos e surgiram textos surpreendentes, que acabaram por ser expostos para toda a comunidade escolar. Acerca desta atividade, ocorreram vários registos valorativos, mas destaco um que passo a citar:

*“Foi um domínio de referência todo ele muito interessante, pois quanto mais vou conhecendo e explorando a diversidade da literatura portuguesa, mais me vou interessando pelos seus autores e este em especial despertou-me o interesse e*

*contribuiu para o meu enriquecimento literário. Sem dúvida que estas abordagens aqui nas aulas mesmo que muito breves a estes autores, fazem com que o meu interesse não seja só de circunstância e se torne permanente.”*

No módulo intitulado “Economia e Gestão” fiz uma contextualização histórica, social e cultural desde a Idade Média aos nossos dias, recorrendo a textos literários e autores emblemáticos das várias épocas, verificando a evolução da língua, do estilo e as diferentes mensagens veiculadas ao longo dos tempos. Para o efeito, tentei reunir textos que despoletassem interesse nos adultos e que lhes permitissem ajuizar acerca do seu valor.

No módulo “Urbanismo e Mobilidade”, assente no binómio cidade/campo, os adultos contactaram com vários textos de diversos autores, como por exemplo: “Cidade” de Sophia de Mello Breyner, “Divórcio” de Pedro Homem de Mello, “Engarrafamento” de António San Payo Araújo, “Eu sou do tamanho do que vejo” de Alberto Caeiro, “Bairro Moderno” de Cesário Verde, “Lisboa” de Álvaro de Campos, “Na cidade nasci” de Carlos Queirós, “Uma cidade” de Albano Martins, *O Papalagui*, Discursos de Tuiavii, recolhidos por Erich Scheurmann (excertos), “Civilização” de Eça de Queirós. Afigura-se curioso referir que este conto de Eça de Queirós bem como a forma como foi abordado, despoletou tal interesse, que levou alguns adultos a adquirirem e a lerem voluntariamente outros textos do autor.

Conclui-se, então, que à semelhança dos jovens, também os adultos sentem necessidade de conhecer, de aprender e de partilhar, e são os docentes naquele espaço que lhes poderão dar pistas, sugestões, abrir horizontes para que, depois, consigam voar autonomamente e transmitam esse gosto aos seus educandos.

## 2.3. Conclusões finais

Assim, de tudo o que foi apresentado acerca da fomentação do gosto pela literatura, facilmente se conclui que todo o trabalho desenvolvido quer por mim quer pelos alunos, nomeadamente os do 9º ano no ano letivo de 2011/2012, não foi em vão e estou convicta de que vale a pena apostar em atividades que primam pelo enriquecimento do indivíduo, pois os alunos agradecem as possibilidades que lhes são oferecidas e reconhecem o empenho e o mérito do docente. Isso verificou-se nas reflexões finais que fizeram, entre as quais destaco as que se seguem:

*“As atividades propostas ajudam-nos a compreender mais a nossa língua e a escrever melhor, para além disso fiquei mais enriquecida a nível cultural, literário e linguístico”*

*“Conheci mais autores literários, enriqueci o vocabulário e treinei a oralidade”*

*“Devíamos continuar com o mesmo tipo de atividades”*

*“Não houve nenhuma atividade que eu tenha gostado menos, porque este ano letivo realizei a português novas experiências e achei-as revitalizantes”*

*“Gosto deste tipo de aulas e não deviam mudar e isso ajuda-me a incentivar para que goste mais de português”*

Perante estes comentários senti que os meus objetivos foram amplamente cumpridos; contudo, não foi tarefa fácil conciliar o cumprimento do programa do 9º ano com outros objetivos a que me propus, uma vez que requer da parte do professor um trabalho exigente, rigoroso e responsável. Tenho consciência de que também foi um ano árduo para estes alunos pelos inúmeros desafios que tiveram de suplantar, porém estou satisfeita com o seu desenvolvimento cognitivo e linguístico quer na forma como se expressavam oralmente quer na expressão escrita<sup>50</sup>, com a certeza também de que os seus conhecimentos culturais e literários se expandiram de forma considerável, estando mais recetivos a abraçar esta arte nobre, que é a literatura.

Face ao antedito, pode-se afirmar que o conhecimento literário e linguístico é sempre uma mais-valia para o indivíduo, contribuindo para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das suas competências, sendo essencial que as várias gerações interajam umas com as outras, transmitindo saberes e enriquecendo-se mutuamente. Importa salientar que, especificamente neste tipo de ensino, o papel do docente é

---

<sup>50</sup> O desenvolvimento cognitivo e linguístico dos alunos da escola mencionada refletiu-se nos resultados da avaliação final, destacando, a título meramente informativo, o excelente resultado obtido pelos mesmos no exame nacional de Português no ano letivo em questão: 88,5% de níveis positivos.

fundamental, na medida em que os textos e autores selecionados bem como a forma como se transmite o conhecimento e a cultura está nas suas mãos, ou seja, ele é o agente ativo dinamizador e fomentador da educação literária.

Perante o aqui explicitado, pretende-se frisar que, apesar de ser conhecedora da deficiente competência cultural e linguística da maioria dos alunos, não enveredei, na minha prática, por uma educação literária simplificada, mas sim por um ensino exigente, repleto de referências culturais que serão, no futuro, marcas indeléveis na memória dos jovens.

Nesta conformidade e no que tange às atividades que foram propostas aos vários alunos dos diversos níveis de ensino, convém realçar que não optei por uma pedagogia lúdica, mas sim por uma pedagogia isenta de facilidades, que permitisse desenvolver convenientemente as competências cognitivas, linguísticas, afetivas e valorativas, pois, sou da opinião, como já tive oportunidade de mencionar, que uma boa aula depende não só do método utilizado, mas também do modo como o docente conduz os acontecimentos e isso faz toda a diferença.

Na sequência do acima recorrido e, após a apresentação e avaliação de algumas atividades que tiveram como objetivo central fomentar o gosto pela literatura, cumpre dizer, em conformidade, também, com os dados obtidos no trabalho de campo realizado, que os docentes, a família ou os vários mediadores de leitura devem encetar esforços para proporcionar aos seus educandos, desde muito cedo, uma cultura livresca repleta de referências que lhes permitam refletir, interagir e agir numa sociedade cada vez mais tecnocrata.

Nesta perspetiva e, para finalizar este capítulo, friso que é de extrema importância a participação ativa de todos os mediadores de leitura junto das crianças e dos jovens, nomeadamente o envolvimento e a persistência da família, bem como a dedicação, o entusiasmo e a formação dos docentes, a qual tem obrigatoriamente que ser sólida, baseada em competências claras, objetivos concretos, conteúdos bem definidos, estratégias e atividades cuidadosamente delineadas e de uma avaliação adequada, de forma a consciencializar o docente do seu papel como mediador de leitura e como comunicador de saberes e valores, refletindo nas práticas que pode levar a cabo nas suas aulas para formar alunos competentes, seres pensantes, cidadãos bem formados.



## Considerações finais

“Educar [...] é permitir libertar em cada pessoa e por cada pessoa o que a possibilita ser ela mesma, permitindo que ela seja singular, seguindo o seu “traço” único, o seu risco próprio.” (Azevedo, 2011: 129)

Julgo que o trabalho de investigação ora concretizado, que originou as linhas aqui escritas e o enquadramento aqui gizado, permitiu levar a bom termo o projeto que alvitrei, ou seja, aferir a competência leitora em determinados níveis de ensino, numa determinada área geográfica do país, bem como aplicar e refletir sobre as propostas de atividades que visam fomentar o gosto pela literatura, com o objetivo de instituir hábitos literários, de fomentar a cultura literária e de desenvolver e aperfeiçoar outras competências. Além do mais, tais procedimentos permitiram-me, ainda, refletir de forma crítica, a pensar e a (re) construir projetos e práticas pedagógicas, avaliando-as numa perspetiva de aprendizagem permanente.

Deste modo e, numa vertente que se pretendeu que atingisse algum cariz prático, procedeu-se a um trabalho de campo aspirando a um conhecimento mais profundo sobre a competência leitora nos jovens dos 2º e 3º ciclos do ensino básico da ilha do Porto Santo e, a julgar pelos indicadores de análise que se obteve, verificou-se que a realidade é semelhante à já constatada noutros estudos sobre hábitos de leitura, a nível nacional, ou seja, os jovens até por volta dos 11 anos de idade têm uma atitude positiva face à leitura, a qual se vai desvanecendo à medida que progridem na escolaridade, em prol de outros interesses divergentes.

Nesta conformidade decidi, também, auscultar vários mediadores de leitura desta ilha e constatou-se que todos eles, consoante a sua função, têm tentado contribuir para a educação literária quer dos jovens quer da população em geral, no entanto, ambos se têm mostrado bastante resistentes à mudança; daí deduzir-se que as estratégias utilizadas não tenham sido suficientemente profícuas.

Como já se deixou antever na introdução deste estudo, Portugal vive uma crise generalizada que passa também pela educação, mormente pela leitura. Apesar dos vários estudos realizados nos remeterem para um acréscimo na frequência da leitura, não se pode olvidar que ela se reporta, maioritariamente, à leitura de textos utilitários que primam pela sua aplicação no dia a dia. Este tipo de leitor funcional, ainda que utilize e desenvolva alguns mecanismos literários, não se coaduna com o tipo de leitor

que almejo, o leitor de textos literários, aquele que, para além de adquirir saberes, desenvolve múltiplas competências que lhe permitirão interagir num mundo competitivo. A par desta realidade confrontamo-nos, atualmente, também, com uma desvalorização acentuada de valores considerados fundamentais para a evolução do indivíduo bem como para a sua inserção na sociedade.

Nesta esteira, parti para a presente investigação convicta da importância e da necessidade cada vez mais premente de promover a competência leitora junto da comunidade, com o objetivo de contribuir não só para a construção de leitores competentes e ativos, como também para a implementação de uma educação para a cidadania eficaz, por forma a incutir valores nobres nas nossas crianças e jovens.

Cumpré referir que, no mundo contemporâneo, o poder das novas tecnologias seduz os jovens de tal forma que a leitura literária acaba por se esvanecer e perder valor; contudo, ciente de que a globalização e os avanços científicos exigem cada vez mais do indivíduo, confrontando-o com inúmeras ofertas, é necessário que este invista na sua formação e, para tal, tem que ser aliciado pelos seus educadores desde cedo. Neste contexto, a exigência de desempenhos literários e a cultura do mérito têm sido fatores cruciais de inserção e de exclusão, numa sociedade competitiva, que aposta em indivíduos ativos e informados, capazes de comunicar, de refletir e de se posicionar criticamente face ao mundo. Pretendi, assim, contribuir para a formação de indivíduos com ideias próprias, com convicções, com objetivos e ambições e não seres manipuláveis que delegam em mãos alheias o presente e o futuro das suas vidas.

Nesta decorrência pode-se inferir que quer a conjuntura internacional quer o mercado globalizado justificam e tornam fundamental o trabalho consciente e devidamente organizado quer dos professores quer dos educadores em geral para com as nossas crianças e jovens. Deste modo, tenho a consciência de que todos eles têm a sua função como agentes educativos; contudo, os professores desempenham um papel de orientadores e mediadores na promoção do conhecimento e da personalidade que cada aluno (re) constrói dentro da comunidade de aprendizagem em que se insere, contribuindo para a promoção do aprender a descobrir, a fazer projetos, a possuir métodos de análise, a argumentar, a refletir, a respeitar os outros, a ser criativo, a ser crítico e a comunicar oralmente e por escrito fluentemente.

Sabe-se que, para muitos alunos, a escola é o único espaço onde se confrontam com livros e onde podem encontrar o prazer de ler; por isso, se a interação com os textos literários nas aulas de Português for frequente e decorrer num ambiente aprazível,

é possível que o prazer de ler perdure pela vida fora (cf. Magalhães, 2000: 70), pois a literatura é crucial para a apropriação de valores e conhecimentos, sendo que as suas potencialidades socio-afetivas, intelectuais e culturais contribuem inequivocamente para a formação integral do indivíduo.

Nos últimos tempos, esta instituição tem sido alvo de inúmeras críticas, no que respeita à sua incapacidade para motivar os jovens para a leitura e, consequentemente, formar leitores literários. Na verdade, os problemas arrastam-se há muitos anos e, apesar da implementação de várias medidas pelos sucessivos governos, a situação persiste inalterada, mormente no que toca aos hábitos literários; todavia, não se pode deixar de acreditar nos seus agentes educativos que tentam cumprir os vários objetivos da educação, pois afinal “esta instituição social [...] acolhe todos, é amparo e guarda, ordena e orienta, ensina e faz aprender” (Azevedo, 2011: 39).

Perante o exposto, afigura-se fundamental desenvolver nos professores atitudes de predisposição e dedicação ao Outro e promover a capacidade de planificar coerente e estruturadamente projetos didáticos e atividades pedagógicas, abordando os aspetos culturais e literários, no âmbito da disciplina de Português, “não infantilizando, não menorizando o ensino, acreditando que o facilitismo não favorece o crescimento de ninguém” (Ferraz, 2007: 25), mas sim de uma forma séria, pois o seu papel “serait de former le goût, d’apprendre à apprécier ce qui fait la “beauté” des oeuvres littéraires” (Jouve, 2010: 169).

Neste âmbito, é ainda de ressaltar que as obras literárias não valem só pela sua dimensão estética; elas são também objetos de linguagem “parce qu’ils expriment une culture, une pensée et un rapport au monde” (Jouve, 2010: 171) e é nesse entendimento que os jovens devem ser educados. Neste postulado, o texto literário é fundamental quer no ensino da língua materna quer na sua dimensão formativa “como acção catalisadora no processo de construção, pelo aluno, de uma relação criativa consigo próprio, com o Outro, com o mundo cognoscível e com a própria língua” (Fonseca, 2000: 45).

A par dos docentes, também o papel da família é preponderante desde os primórdios da infância, na construção da personalidade da criança, constituindo o alicerce de todo o seu processo evolutivo. Uma modelação paradigmática assente na transmissão e aquisição de hábitos de leitura pode ter efeitos benéficos na construção de um ser que se pretende competente, capaz de ler, interpretar, refletir e criticar o que o rodeia. Tenho consciência de que nem sempre este tipo de educação tem os efeitos pretendidos, na medida em que fatores externos e as próprias idiosincrasias do sujeito o



afastam daquilo que é preconizado pelos pais; todavia, a família é um alicerce crucial na formação dos jovens, devendo incidir “na promoção da curiosidade, da abertura ao desconhecido e ao sentido da descoberta [...], abertura ao diálogo inter e multicultural, à sedução pela diferença, ao conhecimento e à mudança” (Viana e Martins, 2009: 26).

Ao longo deste trabalho não se descurou, ainda, o papel que as bibliotecas podem assumir neste contexto educacional, como potência autónoma na formação plena do indivíduo, assim como de outras instituições locais junto da população escolar e de toda a comunidade, promovendo atividades e fomentando hábitos literários, com o objetivo de despertar novas sensações aprazíveis, e constatou-se que no Porto Santo estas instituições têm tentado aliciar a comunidade com diversas atividades, todavia, a população ainda não adere da forma mais desejável.

Chegado ao término deste estudo, pode-se dizer que a minha prática foi benéfica, consegui dinamizar práticas que, certamente, contribuíram para espicaçar e alterar mentalidades, agindo e atuando de uma forma racional e crítica; no entanto, tenho consciência de que este trabalho deve ser contínuo e progressivo. Possivelmente, não consegui alterar os hábitos de todos os alunos nem a sua perspetiva face à literatura, porém, realizei um trabalho que exigiu uma grande dedicação, participação, dinamismo e esforço de ambas as partes e isso será recordado como uma experiência gratificante para os envolvidos no projeto. Importa, desta forma, continuar a pugnar por aquilo que acreditamos ser imperioso para a sociedade atual e futura, pois trata-se de um trabalho complexo e moroso que deve ter o seu início desde cedo.

Deste modo, o presente estudo serviu, por um lado, para colocar em evidência a inevitabilidade da abordagem séria das questões relacionadas com a literacia, mormente, com os hábitos de leitura nos jovens do ensino básico e, também, o papel da família e de outros agentes na difusão da importância do ato de ler; por outro lado, serviu para, a nível pessoal e profissional, confirmar o quanto é imprescindível investir continuamente na educação<sup>51</sup>, na (re) construção da escola, nas práticas pedagógicas em prol de uma boa formação do indivíduo. Sendo a educação o rosto de um país, todos os cidadãos portugueses devem investir na sua formação em prol do desenvolvimento de Portugal, transmitindo esses valores e saberes às gerações vindouras. Apesar de todas as adversidades com que nos confrontamos no momento presente, devemos continuar a

---

<sup>51</sup> A este respeito, no dia 25 de junho de 2013, os meios de comunicação social divulgaram uma notícia referindo que, no que respeita ao investimento na educação, Portugal encontra-se abaixo do nível médio da OCDE.

acreditar nos nossos valores, nas nossas convicções e, sobretudo, nos nossos desígnios, para que a qualquer momento o futuro aconteça, porque ainda “falta cumprir-se Portugal!” (Pessoa, 2013: 93).

Por fim, e encerrando este trabalho de investigação todo ele dedicado a uma arte tão nobre, que é a literatura, aludo mais uma vez a um dos maiores expoentes da nossa literatura do século XX, Fernando Pessoa, citando o último verso do poema “Nevoeiro”, poema este que espelha o momento atual da sociedade portuguesa e cuja palavra derradeira aclara a minha mensagem final “É a Hora!” (Pessoa, 2013: 151).



## Bibliografia

AA.VV (2000) - *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica*, Porto Editora, Porto.

AFONSO, Natércio; COSTA, Estela (2011) - “A circulação e uso do PISA em Portugal: o que dizem os políticos”, in CARVALHO, Luís Miguel [Coord.] *O espelho do perito – Inquéritos internacionais, conhecimento e política em educação – o caso do PISA*, coleção Desenvolvimento Profissional de Professores, 14, Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, pp.107-125.

AGUIAR E SILVA, Vitor Manuel de (2000) - “As relações entre a Teoria da Literatura e a Didáctica da Literatura: filtros, máscaras e torniquetes”, in AA.VV. *Didáctica da Língua e da Literatura, Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura, 6 a 8 de outubro de 1998*, vols. I e II, Coimbra: Almedina, pp.3-9.

----- (1998-1999) - “Teses sobre o Ensino do Texto Literário na Aula de Português”, *Diacrítica*, 13-14, Universidade do Minho, pp.23-31.

----- (1983) - *Teoria da Literatura*, 5ª edição, Coimbra: Livraria Almedina.

AIRES, Luís M. (2011) - *19 Argumentos para reconst(ruir) a Escola Pública Portuguesa*, 1ª edição, Lisboa: Edições Sílabo, Lda.

AZEVEDO, Joaquim (2011) - *Liberdade e Política Pública de Educação: Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*, Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

BALLESTER, Josep; INSA, Josep (2000) - “La formación de la competencia literaria en la educación” in AA.VV. *Didáctica da Língua e da Literatura, Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura, 6 a 8 de outubro de 1998*, vols. I e II, Coimbra: Almedina, pp.825-838.

BÁRRIOS, Amália; MELO, Ana; VITORINO, Maria José [Coord.] (2011) - *THEKA Projecto Gulbenkian: formar professores, desenvolver bibliotecas escolares*, Textos de educação, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. (1994) - *Investigação qualitativa em investigação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*, Porto: Porto Editora.

BREDELLA, Lothar (1989) - *Introdução à Didáctica da Literatura*, Lisboa: Publicações Dom Quixote.

CABRAL, Maria L. (2004) - “A Escola promove o desenvolvimento das competências de literacia?” in CABRAL, Maria L. *Para o ensino da leitura e da escrita do básico ao superior*, Centro de Estudos Linguísticos e Literários, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Algarve, pp.13-35.

CALÇADA, Maria Teresa (2009) - “Prefácio”, in RIBEIRO, Iolanda; VIANA, Fernanda Leopoldina [orgs.] *Dos leitores que temos aos leitores que queremos. Ideias e Projectos para promover a leitura*, Coimbra: Edições Almedina, pp.7-8.

CARMO, Hermano; FERREIRA, Manuela (1998) - *Metodologia da investigação*, Lisboa: Universidade Aberta.

CARVALHO, António Ponces (1995) - “Do leitor”, in AA.VV. *O livro e a leitura: o processo educativo*, Actas do Seminário, Conselho Nacional de Educação, Lisboa: Ministério da Educação, pp.35-52.

CARVALHO, J. Eduardo (2009) - *Metodologia do trabalho científico. “Saber-Fazer” da investigação para dissertações e teses*, Lisboa: Escolar Editora.

CEIA, Carlos (2008) - *Normas para Apresentação de Trabalhos Científicos*, 7ª edição, Lisboa: Editorial Presença.

----- (2004) - *A Literatura Ensina-se?*, Estudos de Teoria Literária, Lisboa: Edições Colibri.

----- (2004a) - “A resistência ao ensino da história literária”, disponível em <http://www.fcsh.unl.pt/docentes/cceia>, (acedido a 25-01-2013), pp.1-15.

----- (2004b) - “Considerações sobre o cânone e o professor de Português”, disponível em <http://www.fcsh.unl.pt/docentes/cceia>, (acedido a 25-01-2013), pp.1-4.

----- (2004c) - "O ensino do Português, a formação de professores e a prática da investigação científica nas humanidades na era das novas tecnologias da informação e da comunicação" Comunicação apresentada ao VIII Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa, Macau, Maio de 1998, disponível em <http://www.fcsh.unl.pt/docentes/cceia>, (acedido a 25-01-2013), pp.1-10.

----- (2002) - “A identidade do professor na perspectiva social”, disponível em <http://www.fcsh.unl.pt/docentes/cceia>, (acedido a 25-01-2013), pp.1-12.

----- (2002a) - “O professor de Literatura”, disponível em <http://www.fcsh.unl.pt/docentes/cceia>, (acedido a 25-01-2013), pp. 1-4.

----- (2002b) - *O que é ser professor de Literatura*, Lisboa: Edições Colibri.

----- (1995) - “A propósito do ensino actual da literatura”, *Jornal Fonte Nova*, Semanário da Região de Portalegre, nº 544, 12 de Outubro, p.13.

----- (s/d) - “O poder da leitura literária (contra as formas de impoder)”, disponível em [http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/ot\\_leitliter\\_a.pdf](http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/ot_leitliter_a.pdf), (acedido a 20-09-2011), pp.1-8.

CHARTIER, Anne-Marie (2008) - “Que leitores queremos formar com a literatura infanto-juvenil”, in PAIVA, Aparecida et al., [org.] *Leituras Literárias: discursos transitivos*, 1ª edição, CGALE, Belo Horizonte: Autêntica, pp.127-144.

COLLIE, Joanne; SLATER, Stephen (2011) - *Literature in the Language Classroom: a resource book of ideas and activities*, Cambridge: Cambridge University Press.

COMÊNIO, João Amós (1957) - *Didáctica Magna: Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*, 4ª edição, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CONTENTE, Madalena (1995) - *A leitura e a escrita, Estratégias de ensino para todas as disciplinas*, 1ª edição, Lisboa: Editorial Presença.

CRATO, Nuno (2011) - *O “Eduquês” em Discurso Directo - Uma Crítica da Pedagogia Romântica e Construtivista*, Lisboa: Gradiva.

----- (2010) - “Algumas ideias dominantes na educação em Portugal”, in SAVATER, Fernando et al., *O valor de educar, o valor de instruir*, Colecção Questões-Chave da Educação, Fundação Francisco Manuel dos Santos, Porto: Porto Editora, pp.59-75.

CRUZ, Joana; RIBEIRO, Iolanda (2009) - “Práticas de literacia familiar em idade pré-escolar”, in RIBEIRO, Iolanda; VIANA, Fernanda Leopoldina [orgs.] *Dos leitores que temos aos leitores que queremos. Ideias e Projectos para promover a leitura*, Coimbra: Edições Almedina, pp.75-113.

DA CUNHA, Luísa (2007) - *Modelos Rasch e Escalas de Likert e Thurstone na medição de atitudes*, Lisboa: Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa.

DE KETELE, J. M.; ROEGIERS, X. (1999) - *Metodologia da Recolha de dados. Fundamentos dos métodos de observação, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*, Lisboa: Instituto Piaget.

ESTRELA, M. T. (1992) - “En défense de la pédagogie en tant que science”, in *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, nº 5, Cerse: Université de Caen, pp.99-115.

FARIA, Isabel Hub (1995) - “O livro e a leitura”, in AA.VV. *O livro e a leitura: o processo educativo*, 1ª edição, Actas do Seminário do Conselho Nacional de Educação, Lisboa: Ministério da Educação, pp.154-168.

FERNANDES, Preciosa (2011) - *O Currículo do Ensino Básico em Portugal: Políticas, Perspetivas e Desafios*, Coleção Educação e Formação, Porto: Porto Editora.

FERRAZ, Maria José (2007) - *Ensino da Língua Materna*, Colecção O essencial sobre Língua Portuguesa, Lisboa: Editorial Caminho.

FERREIRA, Cátia Duarte (2000) - “Da leitura à leitura: educar com projecto”, in AA.VV. *Didáctica da Língua e da Literatura, Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura, 6 a 8 de outubro de 1998*, vols. I e II, Coimbra: Almedina, pp.393-400.

FERREIRA, Maria Luísa Ribeiro (2002) - “Didáctica da filosofia e investigação – a possível aplicação do projecto “Uma filosofia no feminino” ao programa do 10º ano de “Introdução à Filosofia””, in MEDEIROS, Emanuel Oliveira [Coord.] *I Encontro de Didácticas nos Açores*, Ponta Delgada: Universidade dos Açores, pp.124-128.

FISHER, Peter J. L. (2001) - “Quem lê? O que lê? Quando lê?”, in CRAMER, Eugene H.; CASTLE Marrietta [orgs.] *Incentivando o amor pela leitura*, S. Paulo: Arimed Editora, pp.67-78.

FONSECA, Fernanda Irene (2000) - “Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura”, in AA.VV. *Didáctica da Língua e da Literatura, Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura, 6 a 8 de outubro de 1998*, vols. I e II, Coimbra: Almedina, pp. 27-46.

FREIXO, Manuel J.V. (2012) - *Metodologia Científica – Fundamentos, Métodos e Técnicas*, 4ª edição, Lisboa: Instituto Piaget.

FURTADO, José Afonso (1995) - “O livro e a leitura”, in AA.VV. *O livro e a leitura: o processo educativo*, Actas do Seminário, Conselho Nacional de Educação, Lisboa: Ministério da Educação, pp.131-144.

GHIGLIONE, Rodolphe; MATALON, Benjamin (1997) - *O inquérito: Teoria e Prática*, Oeiras: Celta Editora.

GOMES, Hungria; LOPES, Lúdia; SANTOS, Luís (2006) - *Tempo de crescer – 6ºano*, Lisboa: Plátano Editora, S.A, pp.179-180.

GÓMEZ, J.A.; CARTEA, P. (1995) - “A Perspectiva Ecológica: Referências para o Conhecimento e a Práxis Educativa”, in CARVALHO, A. et al. [org.] *Novas Metodologias em Educação*, Porto: Porto Editora, pp. 135-169.

HEATHINGTON, Betty S. (2001) - “ Afeto *versus* Habilidades: Escolhas para professores”, in CRAMER, Eugene H.; CASTLE Marrietta [orgs.] *Incentivando o amor pela leitura*, S. Paulo: Arimed Editora, pp.221-231.

JESUS, Saul Neves de, (2004) - *Psicologia da Educação*, colecção Nova Era: Educação e Sociedade, nº18, Coimbra, Quarteto Editora.

JOUE, Vincent (2010) - *Pourquoi étudier la littérature?*, Armand Colin, Paris.

JÚDICE, Nuno (1999) - “ O lugar da alegria”, *Incidências*, nº 1 (dedicado ao ensino da Literatura), Lisboa: Edições Colibri, pp.59-63.

LAGES, Mário et al. (2007) - *Os estudantes e a leitura*, Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Lisboa: Ministério da Educação.

LEÃO, Margarida (1995) - “Do leitor”, in AA.VV. *O livro e a leitura: o processo educativo*, 1ª edição, Actas do Seminário, Conselho Nacional de Educação, Lisboa: Ministério da Educação, pp.35-52.

LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. (2012) - *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*, Lisboa: Instituto Piaget.

LOUREIRO, La Salette (2000) - “Leitura: um processo interactivo” in AA.VV. *Didáctica da Língua e da Literatura, Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura, 6 a 8 de outubro de 1998*, vols. I e II, Coimbra: Almedina, pp.867-874.

MACHADO, Eusébio André (1999) - “Lyotard e a legitimação paralógica do ensino da literatura”, *Incidências*, nº 1 (dedicado ao ensino da Literatura), Lisboa: Edições Colibri, pp. 43-50.

MAIA, Armandina (1999) - “Co-Incidências no ensino da literatura”, *Incidências*, nº 1 (dedicado ao ensino da Literatura), Lisboa: Edições Colibri, pp.117-119.

MAGALHÃES, Ana Maria; ALÇADA, Isabel (1994) - *Os jovens e a leitura nas vésperas do século XXI*, Lisboa: Editorial Caminho.

MAGALHÃES, Maria de Lurdes (2000) - “A formação de leitores e o papel das bibliotecas”, in SEQUEIRA, Maria de Fátima *Formar leitores, o contributo da biblioteca escolar*, temas de investigação 14, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp.59-71.

MARTINS, Maria da Esperança; SÁ, Cristina Manuela, (s/d) - “Ser leitor no século XXI- Importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e activa”, disponível em [www.casadaleitura.pt](http://www.casadaleitura.pt), acedido a 28-01-2013, pp.1-12.

MATOS, Maria Vitalina Leal de, (1999) - “As funções da Literatura”, in AA.VV. *Ensino da Literatura reflexões e Propostas a contracorrente*, Lisboa: Edições Cosmos, pp. 39-45.

M.E. - DGEBS (1991) - *Programas de Língua Portuguesa. Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem*, Vol. II, Ensino Básico, 3º Ciclo, Lisboa: Ministério da Educação.

MONTEIRO, George (1999) - “O ensino da literatura neste momento”, *Incidências*, nº1 (dedicado ao ensino da Literatura, Lisboa, Edições Colibri, pp.113-115.

MOREIRA, Maria de Fátima; RIBEIRO, Iolanda (2009) - “Envolvimento parental na génese do desenvolvimento da literacia”, in RIBEIRO, Iolanda; VIANA, Fernanda Leopoldina [orgs.] *Dos leitores que temos aos leitores que queremos. Ideias e Projectos para promover a leitura*, Coimbra: Edições Almedina, pp.43-74.

MOURA, Maria José (1995) - “Do leitor”, in AA.VV. *O livro e a leitura: o processo educativo*, Actas do Seminário, Conselho Nacional de Educação, Lisboa: Ministério da Educação, pp.69-70.

NELL, Victor (2001) - “O apetite Insaciável”, in CRAMER, Eugene H., CASTLE Marrietta [orgs.] *Incentivando o amor pela leitura*, S. Paulo: Arimed Editora, pp.53-66.

PAIXÃO, Maria de Lourdes (1995) - “Do leitor”, in AA.VV. *O livro e a leitura: o processo educativo*, Actas do Seminário, Conselho Nacional de Educação, Lisboa: Ministério da Educação, pp.57-62.

PALMA, Constança; PAIXÃO, Sofia (2004) - *Ponto e Vírgula 9, Língua Portuguesa 9ºano*, 1ª edição, Lisboa: Texto Editora, Lda.

PENNAC, Daniel (1993) - *Como um romance*, 3ª edição, Lisboa: Edições Asa.

PESSOA, Fernando (2013) - *Mensagem*, Edição de Teresa Sobral Cunha, Lisboa: Relógio D'Água Editores

PIRES, Maria Isabel Valente (2007) - *Os valores na Família e na Escola, Educar para a vida, Coleção Educação e Desenvolvimento*, Lisboa: Celta Editora.

PROLE, António (2005) - “O papel das bibliotecas públicas face ao conceito de literacia” , disponível em [www.casadaleitura.pt](http://www.casadaleitura.pt), Orientações Teóricas, (acedido a 28-01-2013),pp.1-10.

----- (2004) - “A experiência das Comunidades de Leitores em Portugal. Da literatura à vida, da vida à literatura”, disponível em [www.casadaleitura.pt](http://www.casadaleitura.pt), Orientações Teóricas, (acedido a 28-01-2013),pp.1-11.

QUINT, Anne-Marie (1999) - “Passeio entre livros”, in *Incidências*, nº1 (dedicado ao ensino da Literatura), Lisboa, Instituto de Estudos Portugueses, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa: Edições Colibri, pp.85-88.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van (2008) - *Manual de investigação em Ciências Sociais*, 5ª edição, Lisboa: Gradiva.

REIS, Carlos (1995) - *O conhecimento da literatura, Introdução aos Estudos Literários*, Coimbra: Almedina.

REIS, Carlos; ADRAÇÃO José Victor (1990) - *Didáctica do Português*, Lisboa: Universidade Aberta.



RIBEIRO, Iolanda et al. (2009) - “Hábitos de leitura de filhos e de pais”, in RIBEIRO, Iolanda; VIANA, Fernanda Leopoldina [orgs.] *Dos leitores que temos aos leitores que queremos. Ideias e Projectos para promover a leitura*, Coimbra: Edições Almedina, pp.155-249.

ROCHETA, Maria Isabel (2000) - “A didáctica da literatura no âmbito da formação de professores de Português” in AA.VV. *Didáctica da Língua e da Literatura, Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura, 6 a 8 de outubro de 1998*, vols. I e II, Coimbra: Almedina, pp.131-138.

RODRIGUES, Angelina (2000) - “A biblioteca escolar e os programas de Português” in SEQUEIRA, Maria de Fátima *Formar leitores, o contributo da biblioteca escolar, temas de investigação 14*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp.43-50.

ROLO, Conceição; SILVA, Clara (2009) - “A escola e o gosto de ler. Da “obrigação” à “devoção””, in RIBEIRO, Iolanda; VIANA, Fernanda Leopoldina [orgs.] *Dos leitores que temos aos leitores que queremos. Ideias e Projectos para promover a leitura*, Coimbra: Edições Almedina, pp.115-154.

ROUXEL, Annie (1996) - *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes: Didact Français Presses Universitaires de Rennes.

RUIVO, João (2012) - “Uma escola para tolos”, disponível em <http://www.apagina.pt>, (acedido a 28-01-2013).

RUQUOY, D. (1997) - “Situação de entrevista e estratégia do entrevistador”, in ALBARELLO, L. et al. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais-Trajectos*, Lisboa: Edições Gradiva, pp. 84-116.

SANTILLI, Maria Aparecida (1999) - “Literatura: A formação em tempo de informação”, *Incidências*, nº 1 (dedicado ao ensino da Literatura), Lisboa: Edições Colibri, pp.33-38.

SANTOS, Maria de Lourdes Lima dos Santos et al. [Coord.] (2007) - *A leitura em Portugal*, Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Lisboa: Ministério da Educação.

SANTOS, Maria Emília Brederode (1995) - “Da leitura às leituras – livro, escola e televisão: que articulação?”, in AA.VV. *O livro e a leitura: o processo educativo*, Actas do Seminário, Conselho Nacional de Educação, Lisboa: Ministério da Educação, pp.25-34.

SARAIVA, António José; LOPES, Óscar (1978) - *História da Literatura Portuguesa*, 10ª edição, Porto: Porto Editora.

SAVATER, Fernando (2010) - “O valor de educar”, in SAVATER, Fernando et al. *O valor de educar, o valor de instruir*, Coleção Questões-Chave da Educação, Fundação Francisco Manuel dos Santos, Porto: Porto Editora, pp. 7-43.

SEIXO, Maria Alzira (1999) - “Serventia e servidão da literatura”, *Incidências*, nº 1 (dedicado ao ensino da Literatura), Lisboa: Edições Colibri, pp.9-15.

SEQUEIRA, Maria de Fátima (2002) - “A literacia em leitura”, *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho, pp.51-60.

SEQUEIRA, Maria de Fátima (2000) - “A leitura e a crise paradigmática do séc. XXI”, in *Formar leitores, o contributo da biblioteca escolar, temas de investigação 14*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp.51-58.

SILVA, Encarnação et al. (2011) - *Guião de implementação do programa de português do ensino básico, Leitura*, Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

SILVA, Ezequiel, Theodoro da, (2000) - “Leitura no mundo contemporâneo e a formação do leitor” in AA.VV. *Didáctica da Língua e da Literatura, Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura, 6 a 8 de outubro de 1998*, vols. I e II, Coimbra: Almedina, pp.557-566.

SILVA, Maria Madalena Marcos Carlos Teixeira da (2007) - “Literatura e leitura: Pragmática de uma (in)comunicação”, disponível em [www.casadaleitura.pt](http://www.casadaleitura.pt), Orientações Teóricas,(acedido a 28-01-2013),pp.1-3.

SILVA, Rolando F. (s.d) - “O PISA como instrumento de conformação dos sistemas de ensino numa perspectiva Neoliberal”, in *Página da Educação*, disponível em [http://:www.apagina.pt](http://www.apagina.pt) (acedido a 28-01-2013).

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (2003) - “Leitura, Literatura e Currículo”, in COSTA, Marisa et al. [org.] *O currículo nos limiares do contemporâneo*, 3ª edição, Rio de Janeiro: DP&A Editora,pp.105-127.

SIM-SIM, Inês (2002) - “Formar leitores: A inversão do círculo”, disponível em [www.casadaleitura.pt](http://www.casadaleitura.pt), Orientações Teóricas, (acedido a 28-01-2013),pp.1-8.

SIM-SIM, Inês (2001) - “A formação para o ensino da leitura”, Orientações teóricas, disponível em [www.casadaleitura.pt](http://www.casadaleitura.pt), Orientações Teóricas, (acedido a 28-01-2013),pp.1-13.

SINATRA, Richard (2001) - “A Literatura e as Artes Visuais: Motivações Naturais para a Alfabetização”, in CRAMER, Eugene H.; CASTLE Marrietta [orgs.] *Incentivando o amor pela leitura*, S. Paulo: Arimed Editora, pp.121-134.

SOARES, Maria Almira (2003) - *Como motivar para a leitura*, Lisboa: Editorial Presença.

SOBRINO, Javier Garcia [org.] (2000) - *A criança e o livro A aventura de Ler*, Porto: Porto Editora.

SOUSA, MARIA Lourdes Dionísio de, et al. (2000) - “Atitudes dos professores face à biblioteca escolar”, in SEQUEIRA, Maria de Fátima *Formar leitores, o contributo da biblioteca escolar*, temas de investigação 14, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp.27-37.

TEDESCO, Juan Carlos (2000) - *O novo pacto educativo: Educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*, 3ª edição, Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

TRINDADE, Rui; COSME, Ariane (2010) - *Educar e aprender na escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*, Coleção Desenvolvimento Profissional de Professores;8,Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, Vila Nova de Gaia.

VELOSO, Rui (2006) - “A leitura literária”, disponível em [www.casadaleitura.pt](http://www.casadaleitura.pt), Orientações Teóricas, (acedido a 28-01-2013),pp.1-7.

----- (2005) - “Não-receita para escolher um bom livro”, disponível em [www.casadaleitura.pt](http://www.casadaleitura.pt), Orientações Teóricas, (acedido a 28-01-2013), pp. 1-11.

VIANA, Fernanda Leopoldina; MARTINS, Maria Marta (2009) - “ Dos leitores que temos aos leitores que queremos”, in RIBEIRO, Iolanda; VIANA, Fernanda Leopoldina, [orgs.] *Dos*

*leitores que temos aos leitores que queremos. Ideias e Projectos para promover a leitura*, Coimbra: Edições Almedina, pp. 9-42.

VIEIRA, Cristina; RELVAS, Ana Paula (2003) - *A(s) Vida(s) do Professor Escola e Família*, colecção Nova Era: Educação e Sociedade, nº17, Coimbra: Quarteto Editora.

VIEIRA, Maria do Carmo (2010) - *O Ensino do Português*, Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

WELLEK, René; WARREN, Austin (1949) - *Teoria da Literatura*, 5ª edição, Lisboa: Publicações Europa-América.

ZINK, Rui (1999) - “Da vida da Literatura”, *Incidências*, nº 1 (dedicado ao ensino da Literatura), Lisboa: Edições Colibri, pp.67-69.

#### **Sítios da Internet consultados:**

<http://facebook.com/unisenior.portosanto>

<http://www.apagina.pt>

<http://www.casadaleitura.pt>

<http://www.educare.pt>

<http://www.fcsh.unl.pt/docents/cceia>

<http://www.madeira-edu.pt>